



Alakiuttu Hanna

Yhteenkuuluvuuden politiikkaa päiväkodissa: lasten ja tutkijan kerrontaa kuvan äärellä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhteenkuuluvuuden politiikkaa päiväkodissa: lasten ja tutkijan kerrontaa kuvan äärellä

Pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2020

---

Kuulumisen kysymykset ovat olleet ajankohtaisia kautta aikojen. Ne yhdessä yhteenkuuluvuuden kurottavan arvopohjan kanssa ovat tulleet yhä keskeisimmiksi päiväkotien kontekstissa suomalaisten varhaiskasvatusympäristöjen moninaistuessaa maahanmuuton ja globalisaation seurauksena. Huolimatta siitä, että kiinnostus yhteenkuuluvuuden tutkimiseen on viime vuosina lisääntynyt varhaiskasvatuksen kentällä, uutta tietoa tarvitaan. Esiin on nostettu esimerkiksi lasten äänen kuulemisen ja yhteenkuuluvuuden politiikan näkökulman tarpeet. Myös päiväkotien arkeen kaivataan lisää keinoja yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi.

Tutkielmassa tarkastellaan yhteenkuuluvuuden politiikkaa päiväkodissa. Yhteenkuuluvuuden ilmiötä lähestytään moninaisissa suhteissa tuotettavana monimutkaisena rakenteena, yhteenkuuluvuuden politiikkana. Teoreettisina lähtökohtina toimivat Yuval-Davisin (2011, 2006, 2004) käsitteellistykset. Tutkielmassa kysytään: Miten yhteenkuuluvuutta tuotetaan lasten ja tutkijan keskusteluhetkissä kuvan äärellä päiväkodissa?

Tutkielman metodologisissa lähtökohdissa yhdistyvät lapsuudentutkimus sekä kerronnalliset ja visuaaliset lähestymistavat. Tutkielma on toteutettu Pohjois-Suomessa sijaitsevassa päiväkodissa yhdessä 2–7-vuotiaiden lasten kanssa kuvan ympärillä käytyjen ryhmäkeskustelujen kautta. Aineiston analyysissä ja tulkinnessa pyritään kohti kokonaisvaltaista lähestymistapaa tukeutuen dialogisen uudelleenluennan ja -kerronnan menetelmään (Viljamaa, 2012) sekä sydämen lukutaitoon (Lieblich, 2014).

Tutkielman tulokset jäsennetään ja avataan kolmen, aineiston pohjalta tuotetun kertomuksen avulla. Niissä tarkastellaan toiminnan, huumorin ja vastustuksen merkitystä yhteenkuuluvuuden rakentumisessa sekä lapsia, aikuisia ja tavaroita kuulumisen rakentajina. Tutkimuksen tulokset korostavat lasten kehollista, materiaalista ja valtaa sisältävää toimijuutta sekä vertaissuhteiden merkitystä. Lapset kaipaavat toistensa yhteyteen ja neuvottelevat kuulumisestaan mukaan ottamisen ja ulossulkemisen välisessä liikkeessä. Päiväkodin aikuiset ovat lapsille tärkeitä, heidän tukeaan tarvitaan, heitä vastustetaan ja käytetään vallan välineinä sekä heidän leikkikaveruutensa nähdään ristiriitaisena.

Tutkielma haastaa problematisoimaan ajan merkitystä yhteenkuuluvuuden politiikan muotoutumisessa. Yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi päiväkotien arkeen ehdotetaan moninaisuuden arvostamista, vastuun lähestymistä suhteissa rakentuvana, kuulumisen kysymisten kohtaamista rohkeasti yhdessä lasten kanssa sekä toiminnan ja materiaallisen maailman hyödyntämistä. Tutkimus osoittaa kuvan pedagogiset ja metodologiset mahdollisuudet lasten ja aikuisten välisissä kohtaamisissa.

Avainsanat: Kerronnallisuus, lapsuudentutkimus, päiväkotii, varhaiskasvatus, visuaaliset tutkimusmenetelmät, yhteenkuuluvuuden politiikka

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Yhteenkuuluvuuden rakennuspalikoita etsimässä .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettiset lähtökohdat yhteenkuuluvuuden tutkimiseen .....</b>	<b>9</b>
2.1	Yhteenkuuluvuuden tunnetta vai politiikkaa?.....	10
2.2	Teoreettiset vaikutteet yhteenkuuluvuuden politiikan tutkimiseen päiväkotikontekstissa.....	12
<b>3</b>	<b>Lapsuudentutkimus, kerronnallisuus ja visuaaliset lähestymistavat metodologisena viitekehyksenä 15</b>	
3.1	Tutkielman kietoutuminen kerronnallisuuteen .....	16
3.2	Tutkimuksen tekeminen kuvan kanssa .....	18
<b>4</b>	<b>Vaikeita valintoja ja tutkimuksen tekemisen harjoittelua päiväkotiarjen vilinässä .....</b>	<b>25</b>
4.1	Keskustelua ja kerrontaa kuvan äärellä.....	29
4.2	Lasten kanssa tutkimuksen tekemisen etiikkaa suhteissa eläen ja välittäen.....	33
<b>5</b>	<b>Rakennuspalikoiden etsinnästä kokonaisvaltaiseen analyysiin ja tulkintaan .....</b>	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>Tulokset – lasten ja tutkijan kuulumisen hetket kuvan äärellä.....</b>	<b>41</b>
6.1	Kutsu yhteiseen toimintaan.....	42
6.2	Lapset, aikuiset ja tavarat kuulumisen rakentajina .....	47
6.3	Kuulumisen köydenvetoa huumorin ja vastustuksen keinoin .....	55
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta – yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkodissa .....</b>	<b>63</b>
7.1	Kurkotuksia tulevaan – kuvan pedagogiset ja metodologiset mahdollisuudet.....	65
7.2	Tutkielman metodologian, luotettavuuden ja eettisyyden arviointia .....	68
7.3	Loppusanat.....	72
	<b>Lähteet .....</b>	<b>74</b>

# 1 Yhteenkuuluvuuden rakennuspalikoita etsimässä

Tämä on kertomus yhteenkuuluvuuden rakentumisesta päiväkodissa. Se kietoutuu minun rakentamani ja ystäväni piirtämän kuvan ympärille. Ajatus tutkimuksen tekemisestä kuvan kanssa sai alkunsa Oulun yliopiston *Mukana? Yhteenkuuluvuuden politiikkaa kasvatusyhteisöissä* -tutkimushankkeen<sup>1</sup> kautta, jonka osaksi tutkielmani kuuluu. Ennen kuin jatkat työni lukemista eteenpäin, pyydän sinua pysähtymään alla olevan kuvan äärelle ja pohtimaan mielessäsi: Mikä kuvassa näyttää minulle tutulta ja mikä vieraalta? Mitä ajatuksia se herättää kertomuksen aiheesta? Miksi tulkitsen sitä juuri niin kuin tulkitsen?



Kuva 1. Yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkodissa värein (Kuva: Noora Lähteenmäki, 2018)

Jos kerronnalliset ja visuaaliset lähestymistavat tutkimuksen tekemiseen eivät ole sinulle tutuja, saatat pohtia mielessäsi eksyneesi väärän tekstin äärelle. Kuka on tuo tuttavallinen minäkertoja, ja mistä kertomuksesta hän oikein kirjoittaa? Eikö tämä olekaan pro gradu -tutkielma?

<sup>1</sup> Tutkimusprojekti: Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders (2018-2020), rahoitus NordForsk, projektin numero 85644

Ei huolta, olet todennäköisesti oikean työn äärellä. Kirjoittamani teksti on kertomuksen ohessa myös opinnäytetyö. Tutkielman onto- ja epistemologiset lähtökohdat vain kumpuavat kerronnalliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan konstruktivistisesta ja tulkinnallisesta paradigmasta sekä postmodernista filosofiasta (ks. Heikkinen, 2018).

Kerronnallisissa tutkimuksissa kirjoittamisen tavat ovat harvoin sattumaa. Niiden avulla voidaan tuoda esiin tiedon suhteellista ja kontekstuaalista olemusta: objektiivisuuden ja yleispätevyyden sijaan tietäminen nähdään ajasta, paikasta ja tarkastelijasta sekä sosiaalisesta kentästä riippuvaisena (Heikkinen, 2018). Tutkijat ovat kerronnallisissa tutkimusraporteissa usein läsnä yksikön ensimmäisen persoonan käytön, omakohtaisen äänen ja tietoisten itsereflektoidensa kautta (Spector-Mersel, 2010).

Tutkielmani nivoutuu yhteen ajankohtaisen varhaiskasvatuksesta käytävän tieteellisen ja yhteiskunnallisen keskustelun kanssa. Yhteenkuuluvuus liittyy yhteisöllisyyden, demokratian ja inklusion käsitteisiin (Juutinen, 2018), jotka ovat ajankohtaisia aiheita niin varhaiskasvatuksessa kuin yleisemmin. Kuulumisen kysymykset ja yhteenkuuluvuudesta ponnistava arvopohja ovat tulleet yhä merkityksellisimmiksi suomalaisten ja muiden pohjoismaisten varhaiskasvatussympäristöjen monimuotoistuesssa maahanmuuton ja globalisaation seurauksena (Juutinen, Puroila & Johansson, 2018). Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavassa ja velvoittavassa asiakirjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) nostetaan esiin moninaisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta painottava demokraattinen arvopohja, päiväkodit lasten ja aikuisten oppivina yhteisinä, pysyvät vuorovaikutussuhteet, lasten osallisuus ja aktiivinen toimijuus, inklusiivinen toimintakulttuuri, kiusaamisen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy sekä ryhmään, yhteisöön ja yhteiskuntaan kuulumisen ja niiden jäsenyys.

Kuulumisen vahvistamisen tueksi varhaiskasvatuksen arkeen kaivataan lisää tietoa, keinoja ja resursseja. Esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) teettämässä raportissa 21 prosenttia päiväkodin henkilöstöstä arvioi ryhmässään olevan lapsi tai lapsia ilman kavereita (Repo ym., 2019). Useat tutkimukset herättävät kysymään, onko yhteenkuuluvuuden tukeminen osa varhaiskasvattajien tietoista pedagogiikkaa, ja nähdäänkö lapset aktiivisina toimijoina sen vahvistamisessa (Juutinen, 2018, 2015; Juutinen ym., 2018; Juutinen & Viljamaa, 2016; Viljamaa, Juutinen, Estola & Puroila, 2018). Toisaalta taas esimerkiksi Karvin raporttiin kerättyjen varhaiskasvattajien vastausten perusteella päiväkodeissa tuetaan lasten ryhmään kuulumista monin tavoin (Repo, ym., 2018). Ristiriitaisia tuloksia selittänee osittain käytetyt

tutkimusmenetelmät, aineistonkeruun ajankohdat ja tutkimusten pohjalla olevat määritelmät yhteenkuuluvuudesta.

Varhaiskasvatuksesta käydään niin julkisilla areenoilla kuin kahvipöydissäkin jännitteistä keskustelua, jonka teemoja ovat muun muassa henkilökunnan koulutustaustat ja palkkaus, päiväkodin ryhmäkoot, lasten ja aikuisten valtasuhteet sekä inklusion toteutuminen ja lasten kiusaaminen. Näitä keskusteluja ovat olleet omiaan kiihdyttämään politiikassa tehdyt taloudelliset leikkaukset. Toisaalta aikuisten huolidiskurssi, johon usein itsekin osallistun, herättää pohtimaan, peittyvätkö lasten äänet ja varhaiskasvatuksen ydin, lasten kokonaisvaltainen hyvinvointi, aikuisten keskustelujen alle.

Kiinnostus yhteenkuuluvuuden tutkimiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa on ollut kasvussa (Juutinen ym., 2018; Stratigos, 2015b; Sumsion, Harrison & Stapleton, 2018), mutta uusille tutkimuksille on tilaa. Tutkijat ovat nostaneet esiin esimerkiksi yhteenkuuluvuuden politiikan näkökulman (esim. Juutinen ym., 2018) sekä lasten (esim. Wastell & Degotardi, 2017) ja varhaiskasvattajien (esim. Tillett & Wong, 2018) äänten kuulemisen tarpeet. Tutkielmani kietoutuu kuvan ympärillä käytyihin ryhmäkeskusteluihin ja haastatteluihin, jotka toteutin eräässä Pohjois-Suomessa sijaitsevassa päiväkodissa lasten, vanhempien, varhaiskasvattajien ja kunnan varhaiskasvatuspäällikön kanssa. Tutkimusprosessini alussa lähdin tutkimaan yhteenkuuluvuuden ilmiötä, erityisesti lasten ja varhaiskasvattajien yhteenkuuluvuuden politiikkaa, päiväkodin yhteisön eri toimijoiden näkökulmista. Vanhempien ja varhaiskasvatusjohtajien kokemuksia ja tulkintoja tarkastelevia tutkimuksia ei ollut omiin silmiini sattunut hanketta lukuun ottamatta. Lasten ja varhaiskasvattajien yhteenkuuluvuutta sivuavia tutkimuksia löytyi joitakin (esim. Viljamaa ym., 2018). Tutkielman teon edetessä näkökulmani tarkentui ja rajautui kuitenkin lasten ja minun välisiin keskusteluhetkiin ja yhteenkuuluvuuden rakentumiseen niissä.

Ymmärrän yhteenkuuluvuuden Viljamaan ja kollegoiden (2018) tavoin kahdenlaisena voimana. Se on sekä halua ja kaipausta toisten yhteyteen että ulkopuolelle jäämistä tai joutumista (Sumsion & Wong, 2011). Näen yhteenkuuluvuuden toisaalta suhteessa toisiin ihmisiin, yhteisöön tai paikkaan koettuna yhteenkuuluvuuden tunteena ja toisaalta sosiaalisissa, kulttuurisissa, poliittisissa, materiaalisissa ja historiallisissa suhteissa tuotettavana monimutkaisena rakenteena, yhteenkuuluvuuden politiikkana (Juutinen, 2018; Juutinen & Viljamaa, 2016; Stratigos, 2015a; Yuval-Davis, 2011, ks. myös Viljamaa ym., 2018). Tutkielmassani kysyn:

*Miten yhteenkuuluvuutta tuotetaan lasten ja tutkijan keskusteluhetkissä kuvan äärellä päiväkodissa?*

Yhteenkuuluvuuden tarkastelussa painotan erityisesti yhteenkuuluvuuden politiikan teoreettista linssiä olettaen yhteenkuuluvuuden olevan jotakin sellaista, jota aktiivisesti rakennetaan ja tuotetaan tietoisesti ja tiedostamatta yhä uudelleen sekä päiväkodin arjessa mikrotasolla että varhaiskasvatusta ohjaavassa politiikassa makrotasolla. Tämä teoreettinen näkökulma ohjaa tarkastelemaan ilmiötä relationaalisena, dynaamisena, kontekstuaalisena ja valtaan sidottuna ilmiönä. (Ks. esim. Juutinen, 2018.)

Kiinnostukseni herääminen yhteenkuuluvuuden politiikan tutkimiseen on paikannettavissa kandidaatintutkielmaani, harjoitteluuni *Mukana? Yhteenkuuluvuuden politiikkaa kasvatusyhteisöissä* -tutkimushankkeessa sekä päiväkodissa työskentelyn myötä syntyneisiin kokemuksiini. Kandidaatintyöni käsittelee demokratiaa pohjoismaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa (Alakiuttu, 2017). Sen tekemisen myötä jo olemassa, tosin sanojen ulottumattomissa, ollut kiinnostukseni arjen demokratiaa, lasten ja aikuisten demokraattisia kohtaamisia sekä lasten vaikutusvaltaa kohtaan vahvistui. Erityisesti aikuisten hallintaan liittyvät arvot ja niiden vaikutus lasten mahdollisuuteen toteuttaa aidosti aktiivista toimijuuttaan yhteisöissä ovat jääneet kaiheramaan mieltäni. Olen toivonut päiväkoteihin yhteisöjä, joissa niin lapsilla kuin aikuisillakin on todellisia mahdollisuuksia valita, vaikuttaa, osallistua ja kantaa vastuuta. Kokemukseni kentällä ja aiemmin lukemani varhaiskasvatusta käsittelevä kirjallisuus ovat herättäneet minut jatkuvasti kysymään, toteutuvatko edellä mainitut arjessa ja onko niiden toteutuminen mahdollista tai edes toivottavaa. Mielessäni on kummitellut kysymys siitä, mitä menetämme tekemällä vahvoja raja-aitoja ihmisten välille esimerkiksi iän tai muiden sosiaalisten lokaatioiden perusteella.

Tässä pääni sisäisessä diskurssissa mieleeni pulpahti uusia huolia ollessani tutkimuspolkuni alkutaipaleella: Miten vahvat ennakko-olettamukseni arjen demokraattisten kohtaamisten toteutumisesta ja merkityksestä vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen, jos valitsen ne tutkielmani aiheeksi? Lähdenkö tutkimaan jotain jo ikään kuin vastauksen tietäen? Peittyvätkö päiväkodeissa kokemani ilo, lämpö ja rakkaus kriittisyyden ja negatiivisuuden alle? Näiden kysymysten ympäröimänä päädyin Oulun yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan ja hankkeeseen harjoitteluun. Pääsin osallistumaan Suomen alahankkeen tutkimusryhmän tapaamisiin ja aineiston keruuprosessiin sekä tutustumaan yhteenkuuluvuuden politiikan teeman ympärillä pyöriviin hankkeisiin ja niiden lähdeluetteloista löytyvään kirjallisuuteen. Erityisesti Jaana Juutisen, entisen kollegani, väitöstilaisuus ja -kirja inspiroivat minua lähtemään etsimään uutta polkua. Yhteenkuuluvuuden ja yhteenkuuluvuuden politiikan teemat sivusivat niitä samoja aiheita, mistä aiemminkin olin ollut kiinnostunut: yhteisöllisyyttä, valtaa, arvoja, suhteita ja tunteita.

Jaanan ajatus yhteenkuuluvuuden kolikon kahdesta puolesta (ks. Juutinen, 2018) sai minut uskomaan, että yhteenkuuluvuuden politiikan tarkastelu tuo moniäänisyyttä lasten ja aikuisten suhteiden tarkasteluun.

Tutkimushankkeen innoittamana tutkielmani tavoitteena on tuottaa lisää empiiristä tietoa yhteenkuuluvuuden rakentumisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Erityisesti toivon löytäväni tutkimusmatkallani keinoja yhteenkuuluvuuden vahvistamiseen päiväkotien arjessa. Lisäksi pyrkimyksenäni on herättää moninäkökulmaista pohdintaa ja keskustelua lasten suhteista ja toimijuuksista kuulumisen rakentajina. Tarkoitukseni on avata myös kuvan pedagogisia ja metodologisia mahdollisuuksia sekä antaa oma panokseni teoreettisen ymmärryksen syvenemiseksi yhteenkuuluvuuden ja yhteenkuuluvuuden politiikan ilmiöistä varhaiskasvatuksen kontekstissa.



## 2 Teoreettiset lähtökohdat yhteenkuuluvuuden tutkimiseen

Yhteenkuuluvuutta voi kuvata inhimillisen elämän eliksiiriksi. Se on määritelty yhdeksi ihmisen perustavanlaatuisista tarpeista (Baumeister & Leary, 1995; Over, 2016; Walton, Cohen, Cwir & Spencer, 2012). Toisaalta toimintaamme ohjaa tarve muodostaa ja ylläpitää läheisiä, kestäviä ja myönteisiä ihmissuhteita (Baumeister & Leary, 1995), toisaalta jo pienimpienkin vihjeiden luoma sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne jopa tuntemattomien kanssa voi johtaa merkittäviin muutoksiin meissä, motivaatiossamme ja mielenkiinnon kohteissamme (Walton ym., 2012). Yhtä kaikki suhteet toisiin ihmisiin ja kuulumisen tarpeen tyydyttyminen ovat jo pienestä pitäen merkityksellisiä yksilön kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille; niiden uupumisesta voi seurata vakavia ongelmia ihmisen psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle (Baumeister & Leary, 1995; Over, 2016). Yhteenkuuluvuus voidaankin ymmärtää kahdenlaisena voimana (Viljamaa ym., 2018): haluna ja kaipauksena toisten luokse sekä ulkopuolelle jäämisenä tai joutumisena (Sumsion & Wong, 2011).

Yhteenkuuluvuutta on tarkasteltu laajasti monilla tieteenaloilla, kuten maantieteissä, psykologiassa ja sosiologiassa (Antonsich, 2010; Juutinen, 2018; Lähdesmäki ym., 2016). Se ei ole ilmiönä uusi (Baumeister & Leary, 1995). Esimerkiksi psykologiassa sen merkitys on nostettu esiin muun muassa Maslow'n (1968) tarvehierarkiassa ja Bowlbyn (1969) kiintymyssuhdeteoriassa (Baumeister & Leary, 1995). Varhaiskasvatuksen kontekstissa jälkimmäiseksi mainitun teorian ohessa Harlowin, Dodsworthin ja Harlowin (1965) vauva-apinoilla tehdyt emosta erottamisen ja sosiaalisen eristämisen kokeet sekä Bronfenbrennerin (1977) ekologinen systeemi-teoria ovat vaikuttaneet käsityksiin ilmiöstä tuoden esiin ihmissuhteiden tärkeyden lasten terveydelle ja hyvinvoinnille (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014). Stratigosin ja tutkimusryhmän (2014) mukaan kirjallisuudesta voidaankin tunnistaa monia, usein tieteenaloille erityisiä, tapoja tarkastella yhteenkuuluvuutta: psykologian piirissä näkökulmat ovat kahdenkeskisissä tai ryhmän välisissä ihmissuhteissa ja yksilöiden kokemuksissa, maantieteissä korostuu paikkaan kuuluminen. Sosiologiassa huomiota on kiinnitetty yhteisöihin ja yhteiskuntiin (Yuval-Davis, 2006).

Yhteenkuuluvuus (*belonging*) on yksi ontologisista käsitteistä länsimäisen filosofian historiassa olemisen (*being*) ja tulemisen (*becoming*) rinnalla. Se on olennainen osa ihmisenä olemista. (Peers & Fler, 2014.) Kuulumisella on perustavanlaatuista merkitystä itselle, sillä osittain alamme ymmärtää itseämme sen pohjalta, mihin ja keiden luokse kuulumme (May, 2013). Yhteenkuuluvuus liittyykin identiteetin käsitteeseen (Lähdesmäki ym., 2016; May, 2013; Nagel,

2011; Yuval-Davis, 2004). Lähdesmäen ja hänen tutkimusryhmänsä (2016) mukaan se on kehittynyt identiteetin käsitteen kautta osittain korvaten ja haastaen sitä: sen avulla on yritetty ymmärtää ilmiöitä, joita on ollut vaikea tavoittaa identiteetin käsitteen avulla. Esimerkiksi May (2013) painottaa yhteenkuuluvuuden käsitettä identiteetin sijasta. Se tuo näkyväksi itsen suhteisuuden toisiin ihmisiin, kulttuureihin ja materiaaliseen maailmaan eikä typistä ihmisiä kategorioihin. Se lähtee liikkeelle ihmisistä yhdistävistä voimista eikä ihmisistä erillisinä, itsenäisinä yksilöinä. (May, 2013.)

Vaikka yhteenkuuluvuuden käsitteellä vaikuttaa olevan luontaista vetovoimaa meihin (May, 2013), useat tutkijat ovat kritisoineet sitä epämääräiseksi ja itsestään selvänä pidetyksi sekä nostaneet esiin tarpeen määritellä sitä tarkemmin (Antonsich, 2010; Lähdesmäki ym., 2016; Mee & Wright, 2009). Myös varhaiskasvatuksen kontekstissa käsitettä on tärkeää problematisoida, jottei siitä synny yksinkertaistettua ja romantisoitua kuvaa ja jotta varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat työstää sitä syvällisesti (Stratigos ym., 2014). Huolimatta siitä, että yhteenkuuluvuus on monimuotoinen ja vaikeastikin tavoitettava ilmiö (ks. Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila, 2017) tai ehkä juuri siksi, useat tutkijat ovat tarttuneet haasteeseen teoreettisesti määritellä ja empiirisesti tutkia sitä niin varhaiskasvatuksen tieteellisessä tutkimuksessa kuin yleisemmin tieteen kentällä.

## **2.1 Yhteenkuuluvuuden tunnetta vai politiikkaa?**

Tutkimuskirjallisuudessa yhteenkuuluvuutta tarkastellaan usein kahdesta teoreettisesta päänäkökulmasta käsin: *yhteenkuuluvuuden tunteena* ja *yhteenkuuluvuuden politiikkana* (Juutinen, 2018, 2015; Juutinen ym., 2018; Stratigos ym., 2014). Varhaiskasvatuksen kontekstissa on aiemmin painottunut pääasiassa ensimmäiseksi mainittu perspektiivi (Juutinen, 2018), mutta viime vuosina jälkimmäinen on alkanut näkyä enemmän. Nämä teoreettiset linssit kumpuavat sukupuolen ja etnisyyden tutkimusta tekevän Yuval-Davisin (2011, 2006) teoriasoinneista (Juutinen, 2018). Yhteenkuuluvuutta käsittelevissä tutkimuksissa viitataan usein hänen kirjallisuuteensa (Lähdesmäki ym., 2016).

Yuval-Davis (2011, 2006) määrittelee yhteenkuuluvuuden perustavanlaatuisiksi emotionaaliseksi kiintymykseksi sekä kotona olemisen tunteeksi. Myös Stratigosin ja kumppanien (2014) mukaan yhteenkuuluvuuden tunteessa on kyse yksilön psyykkisestä kuulumisen kokemuksesta tai tunteesta. Yuval-Davis (2011, 2006) hahmottelee sosiaalisen ja poliittisen yhteenkuuluvuu-

den ymmärtämisen keskeisiksi näkökulmiksi sosiaaliset lokaatiot, identifikaatiot ja emotionaaliset kiintymykset sekä eettiset ja poliittiset arvot. Puhuttaessa esimerkiksi iästä, sukupuolesta, etnisyydestä, kansoista, sukulaisuudesta, sosiaalisista luokista ja ammattikunnista on kyse ensimmäiseksi mainituista ja niiden kategorioista. Identifikaatiot ja emotionaaliset kiintymykset koskevat ihmisten kertomia tarinoita omasta ja toisten kuulumisesta kollektiiveihin ja ryhmittymiin sekä ihmisten käsityksiä siitä, mitä näiden jäsenenä oleminen tarkoittaa. Eettiset ja poliittiset arvot liittyvät tapoihin, joilla arvioimme ja arvotamme sosiaalisia lokaatioita sekä identifikaatioita ja kiintymyksiä. (Yuval-Davis, 2011, 2006.) Yhteenkuuluvuuden tunteen kautta korostuvat identiteettiin, hyväksyntään, turvallisuuteen ja hoivaan liittyvät kysymykset (Stratigos ym., 2014; ks. myös Sumsion, Harrison & Stapleton, 2018). Varhaiskasvatuksen kontekstissa sitä on tarkasteltu muun muassa yhteisöllisyyden tunteen ja ystäväyyden kautta (Juutinen, 2018).

Yuval-Davis (2011, 2006) määrittelee yhteenkuuluvuuden politiikkaa poliittisina projekteina, joiden pyrkimyksenä on rakentaa kuulumista ja jäsenyyttä tiettyyn yhteisöön tai yhteisöihin. Näin samalla tuotetaan rajoja, jotka jakavat ihmiset 'meihin' ja 'heihin', niihin, jotka kuuluvat ja niihin, jotka eivät. Sosiaaliset lokaatiot, identifikaatiot ja emotionaaliset kiintymykset sekä eettiset ja poliittiset arvot voivat muotoutua yhteenkuuluvuuden ehdoiksi näissä projekteissa. Rajat ovat aina symbolisia, toisinaan myös fyysisiä. Niitä sekä ylläpidetään että haastetaan ja vastustetaan. Yhteenkuuluvuus tulee kuitenkin usein näkyväksi vasta uhattuna ollessaan. (Yuval-Davis, 2011, 2006.) Stratigos tutkimusryhmineen (2014) viittaa yhteenkuuluvuuden politiikalla kuulumisen prosesseihin ja käytänteisiin: yhteenkuuluvuuden tekojen kautta tuotamme ja uudelleen tuotamme jatkuvasti kuulumisen rajoja, jotka pitävät toiset sisä- ja toiset ulkopuolella. Juutinen ja kumppanit (2018) ovat havainneet tutkimuksessaan, että päiväkodin kohtaamisissa lasten välillä ulossulkemista ei välttämättä tapahdu niinkään ryhmittymien välillä, vaan yksittäiset lapset jäävät joukosta sivuun.

Yhteenkuuluvuuden politiikan kautta keskeisiksi nousevat moninaisuuteen, toimijuuteen, valtasuhteisiin sekä inklusioon ja eksklusioon liittyvät kysymykset (Stratigos ym., 2014; ks. myös Sumsion, Harrison & Stapleton, 2018). Varhaiskasvatuksen kontekstissa yhteenkuuluvuuteen liittyvän tieteellisen keskustelun kehittyminen onkin paikannettavissa Australiaan ja Uuteen-Seelantiin, joiden kontekstista on julkaistu lukuisia artikkeleita aiheeseen liittyen. Näissä maissa yhteenkuuluvuus on nostettu keskeiseen rooliin varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa (Press, Woodrow, Logan & Mitchell, 2018). Esimerkiksi Australiassa alkuperäisväestöjen huomioiminen on olennainen osa politiikkaa (Sumsion, Harrison, Letsch, Bradley &

Stapleton, 2018). Yhteenkuuluvuuden käsitteen ja siihen liittyvien pedagogisten käytäntöjen kriittinen tarkastelu on tässä viitekehyksessä tarpeen (Sumsion, Harrison, Letsch, Bradley & Stapleton, 2018). Lähdesmäen ja kumppanien (2016) tutkimuksen mukaan yksi läpileikkaava teema yhteenkuuluvuutta käsittelevässä kirjallisuudessa ovat yhteiskunnassa haavoittuvassa asemassa olevat ryhmät. Kansalaisuuteen ja etnisyyden lisäksi nämä ryhmät liittyvät esimerkiksi ikään tai erityistarpeisiin (Lähdesmäki ym., 2016).

Yhteenkuuluvuuden politiikan näkökulma kietoo ilmiön valtaan. Siitä käsin katsottuna yhteenkuuluvuus on luonteeltaan dynaamista. Sitä ei voi tehdä valmiiksi ja lopullisesti saavuttaa, vaan sitä toteutetaan ja kyseenalaistetaan sekä siitä neuvotellaan yhä uudelleen eri ajoissa, paikoissa ja ryhmissä. (Stratigos ym., 2014.) Nagelin (2011) näkemystä mukaillen yhteenkuuluvuus voidaan nähdä sekä syvän henkilökohtaisena ja emotionaalisena sydämen asiana että valtaan sidottuna poliittisena prosessina. Yuval-Davis (2011, 2006) pitää tärkeänä yhteenkuuluvuuden ja yhteenkuuluvuuden politiikan erottamista toisistaan. Lähdesmäki ja kumppanien (2016) mukaan se taas on mahdotonta. Myös Juutinen (2018) korostaa niiden kietoutuneisuutta päiväkotien arjen kontekstissa: jokapäiväisessä elämässä ne ovat erottamaton osa toisiaan.

Ihmistieteissä ja yhteiskuntatieteissä politiikan näkökulmaa on alettu painottaa muidenkin tieteellisten käsitteiden ja tutkimusaiheiden yhteydessä kritiikkinä yksilöllisyyden ja psykologisten näkökulmien korostumista kohtaan. Stratigos ja kollegat (2014) nostavat esiin yhteenkuuluvuuden politiikan teoreettisen linssin hyödyllisyyden varhaiskasvatuksen kontekstissa, sillä pienten lasten subjektiivista kuulumisen kokemusta tai tunnetta voi olla vaikea tutkimuksellisesti tavoittaa. Painotan tutkielmassani tätä näkökulmaa yhteenkuuluvuutta tarkastellessani. Ajattelen kuitenkin Juutisen (2018) tavoin yhteenkuuluvuuden tunteen olevan voimakkaasti sidoksissa politiikkaan. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan ajatteluuni erityisesti vaikuttaneita käsitteellistyksiä yhteenkuuluvuudesta varhaiskasvatuksen kontekstista ja lopuksi kokoaan yhteen lähestymistapaani sen tarkasteluun.

## **2.2 Teoreettiset vaikutteet yhteenkuuluvuuden politiikan tutkimiseen päiväkotikontekstissa**

Varhaiskasvatuksen tieteellisessä keskustelussa yhteenkuuluvuuden politiikkaa on lähestytty päiväkotien arjessa moninaisissa suhteissa rakennettavana ilmiönä (Juutinen, 2018, 2015; Sumsion, Harrison & Stapleton, 2018; Viljamaa ym., 2017; Viljamaa ym., 2018). Nämä suhteet

eivät ole vain sosiaalisia suhteita ihmisten välillä, vaan myös materiaalisia, kulttuurisia, taloudellisia, historiallisia ja poliittisia (Juutinen, 2015). Nagelin (2011) mukaan yhteenkuuluvuus on väistämättä luonteeltaan relationaalista, sillä se pitää sisällään rajojen vetoja 'meidän' ja 'teidän' välillä. Varhaiskasvatukseen liittyvissä tieteellisissä keskusteluissa on perinteisesti painotettu sosiaalisten suhteiden merkitystä (Juutinen, 2018; Kernan, 2010). Sitten sosio-ekologisia (esim. Bone, 2014), spatiaalisia (esim. Sumsion, Harrison & Stapleton, 2018) ja post-humanistisia (esim. Giugni, 2011) näkökulmia yhteenkuuluvuuden tarkasteluun on alkanut ilmetä. Puroilan, Emilsonin, Palmadottirin, Piskurin ja Toftelandin (2019, käsikirjoitus) mukaan yhteenkuuluvuuden politiikka haastaa laajentamaan perspektiiviä yksilön sosiaalisista suhteista yksilöiden ja heidän ympäristöjensä suhteiden verkostoon. Yhteenkuuluvuuden tarkasteleminen monimutkaisena, relationaalisena ja dynaamisena ei liity vain siihen ilmiöön, vaan heijastelee tämänhetkistä ymmärrystä varhaiskasvatusympäristöistä sellaisina (ks. Sumsion, Harrison & Stapleton, 2018). Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa myös materiaalisuudesta on käyty tieteellistä keskustelua yleisemminkin (esim. Paju, 2013). Omaan ajatteluuni ovat vaikuttaneet erityisesti Sumsionin ja Wongin (2011) sekä Juutisen (2018) käsitteellistykset yhteenkuuluvuudesta.

Sumsion ja Wong (2011) ovat kehittäneet aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta yhteenkuuluvuuden kartografian erityisesti australialaisen varhaiskasvatuksen kontekstiin hyödynnettäväksi. Se koostuu yhteenkuuluvuuden ulottuvuuksista ja akseleista. Ensimmäiseksi mainitut tuovat esiin yhteenkuuluvuuden monikerroksellisen luonteen. Ulottuvuuksissa on kyse erilaisista tavoista käsittää ja kokea kuulumista. Voimme kuulua monissa eri paikoissa ja ajoissa moninaisin tavoin. Tutkijat määrittelevät ulottuvuuksiksi emotionaalisen, sosiaalisen, kulttuurisen, spatiaalisen, temporaalisen, fyysisen, spirituaalisen, moraalisen ja eettisen, poliittisen sekä oikeudellisen kuulumisen. (Sumsion & Wong, 2011.)

Ainoastaan ulottuvuuksia tarkastelemalla ilmiöstä voi syntyä staattinen kuva, vaikka se on jatkuvassa liikkeessä. Akselit liittyvätkin yhteenkuuluvuuden politiikkaan ja dynamiikkaan. Niiden avulla huomio kohdistetaan kuulumisen käytäntöihin. Miten kuulumista toteutetaan ja muokataan? Kuka sen tekee ja miksi? Ne ohjaavat katsetta myös siihen, kuinka yhteenkuuluvuus toimii ulottuvuuksien sisällä ja välillä. Tutkijat määrittelevät akseleiksi kategorisoinnin, vastustuksen ja halun sekä performatiivisuuden. He jättävät kehittelemänsä kartografian avoimeksi. Muut ulottuvuudet ja akselit ovat myös mahdollisia. (Sumsion & Wong, 2011.) Esimerkiksi Juutinen (2018) on hyödyntänyt tätä analyttistä työkalua omassa väitöskirjassaan.

Juutinen (2018) on käsitteellistänyt yhteenkuuluvuuden politiikkaa varhaiskasvatuksen kontekstissa empiiristen tutkimustensa pohjalta. Hänen mukaansa kuulumista ja ulossulkemista tuotetaan jatkuvasti yhä uudelleen päiväkodin arjessa jokapäiväisten kohtaamisten, pedagogisten käytäntöjen sekä arvojen ja arvokasvatuksen kautta. Kohtaamiset niin vertaisten, aikuisten, päiväkotiryhmän ja -yhteisön, ympäröivä yhteiskunnan, kulttuurin kuin materiaalsen ympäristönkin kanssa ovat merkityksellisiä. Näissä suhteissa sekä varhaiskasvattajat että lapset ovat aktiivisia toimijoita. Pedagogisissa käytännöissä päiväkodin säännöt ja rutiinit, suomalaisen varhaiskasvatuksen kasvatuskulttuuri ja koulutuspolitiikka sekä artefaktit, tilat, materiaalisuus ja ympäristö kehystävät yhteenkuuluvuuden politiikkaa. Kuulumista tuotetaan yhtäaikaaisesti toiminnassa olevien demokratian, hallinnan ja välittämisen sekä yksilöllisten ja kollektiivisten arvoulottuvuuksien ja niiden välisten jännitteiden kautta. (Juutinen, 2018.)

Myös Juutisen (2018) käsitteellistyksessä korostuu ilmiön dynaaminen, suhteinen ja valtaan sidottu luonne. Lisäksi hän painottaa erilaisten kahtiajakojen ja luokittelujen sijaan yhteenkuuluvuuden teoriasoinnissa sidoksisuutta ja kehämäisyyttä. Yhteenkuuluvuuden tunne ja politiikka eivät ole toisistaan irrallisia. Myös kuuluminen ja ulossulkeminen, mikro- ja makrotasot sekä yksilöllisyys ja yhteisöllisyys operoivat samanaikaisesti. (Juutinen, 2018.) Kuulumisen ja kuulumattomuuden binaarisesta logiikasta poispäin siirtymisestä ja yhteenkuuluvuuden jatkuvasta liikkeestä kirjoittavat myös Stratigos (2015a) sekä Viljamaa ja kumppanit (2017).

Edellä kirjoitettuun teoreettiseen viitekehykseen pohjaten oletan yhteenkuuluvuuden olevan ilmiönä arvoihin sidottua, luonteeltaan suhteista, dynaamista ja kontekstuaalista sekä valtaan kietoutunutta. Näen toisaalta yhteenkuuluvuuden ihmisten haluksi ja kaipaukseksi toistensa luokse, toisaalta mikro- ja makrotasolla aktiivisesti sekä tiedostamatta että tiedostaen tuotettavana moniulotteisena ja monimutkaisena rakennelmana. Katseeni kohdistan erityisesti yhteenkuuluvuuden politiikan näkökulmaan, vaikkakin koen yhteenkuuluvuuden tunteen olevan erotamaton osa sitä. Ajattelen yhteenkuuluvuuden olevan yhdistävä ja erotteleva voima. Katson sekä lasten että aikuisten olevan aktiivisia toimijoita kuulumisen rakentajina. Olen erityisesti kiinnostunut siitä, kuinka yhteenkuuluvuutta tuotetaan lyhyissä kohtaamisissa tutkijan ja lasten välillä päiväkodin kontekstissa.

### **3 Lapsuudentutkimus, kerronnallisuus ja visuaaliset lähestymistavat metodologisena viitekehyksenä**

Tutkielmani metodologisessa viitekehyksessä yhdistyvät lapsuudentutkimus sekä kerronnalliset ja visuaaliset lähestymistavat (ks. myös Kinnunen & Puroila, 2016). Kaksi jälkimmäistä ovat yleisesti käytössä olevia lapsuudentutkimuksessa varhaiskasvatuksen kontekstissa, mutta kaikkien kolmen yhdistelmä ei niinkään (Kinnunen & Puroila, 2016).

Alasen (2009) mukaan lapsuudentutkimus on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alue, jota sitoo yhteen pyrkimys ymmärtää lapsia yhteiskuntien ja yhteisöjen jäseninä ja toimijoina sekä lapsuutta osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria. Sen lähtökohdista käsin lapsuus määrittyy yhteiskunnalliseksi ilmiöksi, jota lapset, lapsuuden instituutiot (perhe, varhaiskasvatus, koulu, lastensuojelu ja palvelujärjestelmät) sekä tiede ja yhteiskunnan eri sektorien asiantuntijat rakentavat tietyssä historiallisessa ajassa ja paikassa. Lapsuudentutkimuksissa lapsilähtöisyys on huomioitava tutkimuskysymysten valinnassa, käytetyissä metodeissa, pääkäsitteissä ja tutkimusetiikassa, mikäli maailmaa halutaan avata tiedettäväksi lasten perspektiiveistä ja muuttaa tieteensisaista sukupolvijärjestystä. (Alanen, 2009.) Tutkielmani sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin, ja sen aiheena on yhteenkuuluvuuden politiikka päiväkodissa. Työni koskee näin lapsia, lapsuutta ja lapsuuden instituutiota. Lähestyn niin tutkimusaiheittani kuin lapsuuttakin yhteiskunnallisesta näkökulmasta käsin.

Tapani lähestyä lapsuudentutkimusta, erityisesti kerronnallista sellaista, on saanut vaikutteita Oulun yliopiston *Living Relations* -tutkimusryhmältä. Tutkielmani aikana viitataan sen jäsenten Anna-Maija Puroilan (työni ohjaajan), Eila Estolan, Elina Viljamaan, Jaana Juutisen, Satu Karjalaisen, Susanna Kinnusen, Pekka Mertalan ja Virve Keräsen töihin. Heidän kirjoittamiensa tekstien lisäksi minulla on ollut ilo ja kunnia oppia heiltä kerronnallisuudesta, lapsuudesta ja tutkimuksen tekemisestä sekä ylipäättään ihmisyydestä ja elämästä niin opintojeni aikana opiskelijana kuin myös työtoverina. Voin kirjoittaa oppimastani vain sen, mikä tällä hetkellä on tietoisuuteni tavoitettavissa ja työni kannalta relevanttia. Kannan kuitenkin heitä ja heidän ajatuksiaan sydämessäni ja mielessäni tavalla, mikä ei ole sanojeni taikka tietoisuuteni tavoitettavissa, mutta mikä on monin tavoin vaikuttanut tutkielmani kertomuksen muodostumiseen. Seuraavaksi käsittelen ensin kerronnallisuuden roolia tutkielmassani ja lopuksi tutkimuksen tekemistä kuvan kanssa.

### 3.1 Tutkielman kietoutuminen kerronnallisuuteen

Tiivistetysti kerronnallisen tutkimuksen voi määritellä tutkimukseksi, jossa katse kohdistetaan kertomuksiin sekä kertomiseen tiedon välittäjinä ja rakentajina (Heikkinen, 2018). Sen voi katsoa olevan metodin ohessa tutkimusote, taustafilosofia tai tutkimuksellinen lähestymistapa (Heikkinen, 2018). Esimerkiksi Spector-Mersel (2010) määrittelee kerronnallisen tutkimuksen (*narrative inquiry*) yhdeksi tieteen paradigmoista, jolla on sekä omia, erityisiä ontologisia, epistemologisia ja metodologisia piirteitä että yhtäläisyyksiä muihin tulkinnallisiin paradigmoihin.

Tutkielmassani en lähesty kerronnallisuutta vain sen metodologiana, vaan laajempaan lähestymistapana hahmottaa todellisuutta ja tietämistä. Kerronnallisen tutkimukseen liittyvissä keskusteluissa on usein painotettu sen moninaisuutta (Spector-Mersel, 2010). Heikkinen (2018, ks. myös 2001a & b, 2000) erottelee neljä tapaa ymmärtää kerronnallista tutkimusta: se voi näkyä tietämisen tavassa ja tiedon luonteesta, tutkimusaineistossa, analyysitavoissa sekä kertomusten käytännöllisessä merkityksessä. Omassa tutkielmassani kerronnallisuus on läsnä kaikissa edellä mainituissa osa-alueissa.

*Kerronnallisuus näkyy työni onto- ja epistemologisissa lähtökohdissa.* Kerronnallisen tutkimuksen käsitykset todellisuuden ja tiedon luonteesta ovat paikannettavissa konstruktivistiseen ja tulkinnalliseen paradigmaan sekä postmoderniin filosofiaan (Heikkinen, 2018). Erityistä sille kuitenkin on sosiaalisen todellisuuden ymmärtäminen narratiivisena todellisuutena, jossa kertomuksilla on keskeinen rooli olemassaolossamme: niiden kautta tulkitsemme ja muokkaamme todellisuutta (Spector-Mersel, 2010) ja itseämme (Heikkinen, 2018). Heikkinen (2018) katsoo kertomuksen olevan ”inhimillisen tulkinnan perusmuoto, johon kokemus elämästä luonnostaan kietoutuu” (Heikkinen, 2018, s.170).

Heikkisen (2018) kirjoittaman pohjalta ymmärrän ihmisten olevan olemukseltaan kertovia ihmisiä, joiden tietäminen on ajasta, paikasta, tarkastelijasta ja sosiaalisista suhteista riippuvaista. Inhimillisen sosiaalisen todellisuuden ajattelun muodostuvan ihmisten kesken neuvoteltujen merkitysten verkostossa, jossa tieto rakentuu aiempien kokemusten ja tietojen varaan. Näin tietomme maailmasta on jatkuvasti muuttuva ja rakentuva kertomusten kudelma, joka saa vaikutteita alati liikkeessä olevasta kulttuurisesta tarinavarannosta ja jonka osaksi se taas takaisin linkittyy. (Heikkinen, 2018.)

Näin ymmärrän myös tutkielmani tuottamakseni kertomukseksi maailmasta. Minäkään en ole opinnäytetyön tekijänä muusta todellisuudesta erillinen olento, vaan kertomukseni on syntynyt



suhteissa eläen tiettyinä aikana tietyssä paikassa. Kuten kerronnallisissa tutkimuksissa yleensäkin, erityisen merkityksellisiä tutkielmani kertomuksen rakentumisessa ovat olleet suhteet siihen osallistuneiden henkilöiden ja minun välillä (ks. Spector-Mersel, 2010). Ilman tutkimusmatkallani mukana olleita lapsia, varhaiskasvattajia, vanhempia ja varhaiskasvatuspäällikköä minulla ei olisi tätä kertomusta kirjoitettavaksi, tai ainakin siitä olisi voinut tulla kovin erilainen.

Olen rakentanut tutkielmani kertomuksen ajatusteni ja kokemusteni, tieteellisen kirjallisuuden ja aineistoni väliseksi vuoropuheluksi. Tarkastelen yhteenkuuluvuuden politiikan ilmiötä yhdessä päiväkodissa syntyneen aineiston ja siitä tuottamieni kertomusten valossa. Tulkinnalliseen paradigmaan paikantuvat tutkimukset voidaan tunnistaa siitä, että ne lähestyvät todellisuutta monikasvoisena ja näin pyrkivät ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä yksittäisten tapausten kautta (Spector-Mercel, 2010). Ajattelen, että vaikka työni tulokset ovat rakentuneet kohtaamisissa tietyssä päiväkodissa tiettyjen osallistujien kanssa, ovat ne merkityksellisiä yhteenkuuluvuuden rakentumisen ymmärtämiseksi ja vahvistamiseksi laajemminkin.

Tutkielmassani on vahvasti läsnä oma ääneni sekä työni kertomuksen kokonaisuudessa että tuottamissani kertomuksissa tulosluvussa. Kuten Viljamaa (2012), ajattelen tutkimukseni tiedon rakentuvan minun, lasten ja tutkimuskirjallisuuden välisessä kerronnallisessa prosessissa ja näin se ei muodostu vain itseni kautta muista erillään. Tutkielmaani osallistuneiden lisäksi myös sinä, lukijani, liityt osaksi kertomukseni kudelmaa. Siinä, missä tämä on minun rakentamani, kertomani ja tulkitsemani kertomus, myös sinä luet, tulkitset ja mahdollisesti uudelleen kerrot tätä eteenpäin omasta elämismaailmastasi käsin. Koska olemme juuri opinnäytetyön äärellä, kertomuksen muodostamista on ohjannut tietty tiedemaailmasta tuttu juoni ja tietyt arviointikriteerit (Viljamaa, Syrjälä, Kinnunen & Syrjälä, 2013).

*Kerronnallisuus on läsnä aineistossani.* Lasten kanssa käymäni ryhmäkeskustelut kietoutuvat kerrontaan kuvan äärellä. En lähesty aineistoani valmiita lasten kertomuksia sisältävänä, vaan kerronnan dynaamisessa prosessissa lasten ja minun välillä muotoutuneena (ks. Puroila, Estola & Syrjälä, 2012a). Tässä prosessissa syntyneestä aineistosta minä olen tuottanut kertomuksia, joiden avulla jäsenän ja avaan tulkintojani eli tutkimukseni tuloksia siitä, miten yhteenkuuluvuutta keskusteluhetkissä tuotettiin tässä kerronnallisessa prosessissa. Lähestyn tutkielmassani kerrontaa kokonaisvaltaisesti ja monikanavaisesti (ks. Puroila ym., 2012a). Se ei ole vain puhetta, vaan myös eleitä, ilmeitä, äänenpainoja, kehon kieltä, toimintaa, laulamista, piirtämistä, liikettä, leikkiä, hiljaisuutta ja vetäytymistä (Puroila & Estola, 2012). Käytän tässä tutkielmassa

kertomuksen ja kerronnan käsitteitä tarinan sijasta korostaakseni kerronnan tuotoksen, kerronnallisen tekstin, lisäksi kerronnan prosessia ja kontekstia, joissa tämä tuotos rakentuu (ks. myös Puroila ym., 2012a).

*Kerronnallisuus näkyy tavassani lähestyä aineiston analyysiä ja tulkintaa.* Nojaan siinä kerronnalliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan kokonaisvaltaisuuteen (ks. Lieblich, 2014; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998; Spector-Mersel, 2010). Kuten Viljamaa (2012), tukeudun vahvasti omaan kerronnalliseen tietämiseeni. *Tutkielmani sivuaa myös kertomusten ja kerronnan hyödyllisyyttä pedagogisille käytännöille.* Liityn aiempien lapsuudentutkimuksen kentälle sijoittuvien tutkimusten joukkoon nostamaan esiin kerronnallisuuden merkityksellisyyttä ja hyödyllisyyttä päiväkotien arjessa ja arjelle (esim. Kinnunen, 2015; Puroila ym., 2012a; Viljamaa, 2012). Esitän kuvan äärellä käytäviä kerronnallisia kohtaamisia yhdeksi pedagogiseksi työvälineeksi varhaiskasvatuksen arkeen tutkielmani tulosten pohjalta.

### 3.2 Tutkimuksen tekeminen kuvan kanssa

*On tavallinen keskiviikkopäivä 3–5-vuotiaiden Marjojen ryhmässä. Sen kokoonpano on moninainen. Siellä on erikokoisia ja -ikäisiä ihmisiä, joilla on päällä erilaisia, erivärisiä ja -hintaisia vaatteita. Esimerkiksi aikuisista joku voi olla isomman kokoinen, vanhempi tai iloisen värinen mekko päällään.*

*Sen tiloihin on suunniteltu iloinen ja rauhallinen värimaailma, ja se on tehty avaraksi monenlaisen toiminnan mahdollistumiseksi. Aikuiset ovat ripustaneet lasten näkökentän ulottuville ryhmän nimikyltin ja kuvat pienryhmistä. Niissä on yhden aikuisen ympärille kerääntyneenä seitsemän lasta päiväkodin suhdeluvun mukaisesti. Huoneeseen on sijoitettu myös aikuisten pöytä ja tietokone. Tyhjä lattia on kutsunut luokseen lapsia ja leluja*

*Tiinu, Klaara ja Ruska tutkivat ikkunan ääressä päivän säätä tehtävänään merkitä se ryhmän sääkalenteriin. Ruska on polvistunut lattialle lasten tasolle. Kolmikko ihmettelee yhdessä Klaaran osoittamaa ja havaitsemaan asiaa ulkoa. Päivi on istahtanut paperitöiden ääreen nojatuoliin. Hän yrittää siinä samalla havainnoida lapsiryhmää. Saku on tuomassa käsikkäin kävellen pihalla mielellä ja alla päin olevaa Nikoa Päivin luokse. Kaveri kaipaa lohdutusta.*

*Huoneen toisessa laidassa on meneillään yhteinen majaleikki, toisessa taas palikkaleikki. Aluksi Pauli, Heli, Vili ja Matti leikkivät yhdessä. Majalle ei kuitenkaan meinannut löytyä sopivaa paikkaa. Se ei millään mahtunut oven luokse, ja pöydän alle sitä taas ei saanut laittaa. Se olisi ollut vaarallista johtojen vuoksi eikä tietokonettakaan voinut siirtää.*

*Salla huomaa pikkusisaruksensa kurkkivan oven lasi-ikkunasta ja päättää salaa aukaista oven toisen lapsiryhmän puolelle. Tyhjä tila lattialla on kutsunut Kimiä, joka on keskittynyt palloleikkiinsä. Marjat ovat istuttaneet ruukkuihin kasveja yhdessä. Ensin niille ja hyllylle oli etsitty paikka ovelle johtavan käytävän seinältä, mutta ne eivät sinne enää mahtuneet. Elisa on halunnut huolehtia kasveista tänään yksin ja kastelee niitä.*

*Nannaa kiukuttaa. Hän on neuvotellut Laurin kanssa lippiksen viemisestä omalle lokerikkopai-kalleen. Nanna ei halua. Väinö nostaa lippistä maasta auttaakseen ja koskettaa lohduttavasti ka-veriaan. Hänen housujensa polvessa on paikka. Uusiin housuihin ei ole ollut varaa. Selkänsä toiseen suuntaan kääntänyt Lauri ei huomaa lokerikolla surullisena ja yksinäisenä istuvaa Niiloa. Niilo on haahuillut monessa paikkaa ja päätynyt lopulta sinne mököttämään. Sini on ottanut päi-väkotiin mukaan Elsa-nuken, vuoden hittilehden.*

*Matolta kuuluu naurua. Jonne, Kasper ja Elisa ovat kavunneet Lailan syliin yhteisen soutuleikin päätteeksi. Sandrakin haluaisi mukaan hauskanpitoon, mutta syli on täynnä. Lailalla on lasit päässä, vaikka oikeastaan niiden pitäisi olla jonkun lapsista kasvoilla.*

Ennen kuin jatkat luvun lukemista, pyydän sinua jälleen hetkeksi pysähtymään, tällä kertaa yllä olevan kertomuksen äärelle, ja pohtimaan mielessäsi: Miten tulkintani kuvasta ensimmäisen luvun alussa vastaavat kertomuksessa kirjoitettua? Miksi? Mitä merkitystä havainnoillani on? Palataan näiden kysymysten ja pohdintojen pariin luvun lopuksi. Ennen sitä kerron visuaalisista tutkimusmenetelmistä ja kuvasta osana tutkielmani metodologiaa.

Työni kietoutuu kuvan äärelle ja näin myös visuaalisiin tutkimusmenetelmiin. Ajatus tutkimuk-sen tekemisestä kuvan kanssa sai alkunsa tutkimushankkeen kautta. Vaikka tutkielmani on saa-nut sieltä vaikutteita sekä metodologian osalta että yleisemmin, on oma prosessini ollut siitä monelta osin erillinen. Näin kuvan merkitys työssäni on muodostunut omanlaisekseen. Tarkas-telen hankkeen roolia tutkimusmenetelmien valinnassa ja tutkielmani toteutuksessa tarkemmin luvussa 4.

Yksinkertaisimmillaan visuaalisilla metodeilla viitataan näköaistiin tukeutuviin menetelmiin (Mustola, Kärjä, Böök & Mykkänen, 2015). Tässä tutkielmassa ymmärrän ne edellä mainitun ohessa Rosen (2016) kirjoitusten pohjalta seuraavasti: Visuaalisissa tutkimusmenetelmissä ku-vat ovat aktiivinen osa tutkimusprosessia. Usein kuvien ohessa käytetään muita aineistotyypp-pejä, kuten haastattelujen ja etnografisen kenttätöön kautta kerättyjä aineistoja. Kuvat voivat olla tutkimuksessa monessa muodossa esimerkiksi valokuvina, videoina, karttoina, maalauk-sina, piirroksina, päiväkirjoina ja kollaaseina. Ne voivat olla joko valmiita tai tutkimuksessa tehtyjä, tutkijan tai osallistujien tekemiä. Visuaalisten tutkimusmenetelmien avulla voidaan

vastata tutkimuskysymyksiin, jotka eivät välttämättä sinänsä liity visuaalisuuteen. Yhteiskuntatieteissä niitä käytetäänkin avuksi sosiaalisen elämän eri puolien tarkastelussa. Useinkaan tutkimuksissa, joissa näitä menetelmiä hyödynnetään, ei ole selkeää teoreettista viitekehystä, jonka kautta visuaalisuus ymmärrettäisiin tietyllä tavalla. Niitä käytetäänkin vastaamaan laajaan joukkoon erilaisia tutkimuskysymyksiä. (Rose, 2016.)

Tutkielmassani en tarkastele visuaalisuutta, eikä fokukseni ole kuvassa. Tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistuu sen sijaan lasten ja minun kerrontaan – sen sisältöön, prosessiin ja kontekstiin – kuvan äärellä käydyissä keskusteluissa sekä kerronnan merkitykseen yhteenkuuluvuuden muodostumiselle keskusteluhetkissä. Tutkimuksen kohteena on ennen kaikkea yhteenkuuluvuuden politiikan ilmiö. Siitä huolimatta kuvan, visuaalisuuden ja visuaalisten tutkimusmenetelmien roolia työssäni ei ole syytä sivuuttaa. Mustola kollegoineen (2015) nostavat esiin riskin visuaalisten menetelmien naiiviin hyödyntämiseen, ja Rose (2016) tärkeyden ottaa kuvat vakavasti. Rosen (2016) ohessa myös Mustola ja kumppanit (2015) tuovat esiin, ettei visuaalisuutta tutkimuksissa aina välttämättä määritellä sen enempää.

Lapsuudentutkimuksessa visuaalisia menetelmiä on alettu hyödyntää yhä enemmän (Kinnunen & Puroila, 2016; Mustola ym., 2015). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen kontekstissa valokuvia ja valokuvaamista sekä piirustuksia ja piirtämistä on käytetty apuna lasten näkökulmien ja kokemusten tutkimisessa (Einarsdóttir, Dockett & Perry, 2008). Yhtenä syynä tähän voi ajatella olevan se, etteivät nämä menetelmät tukeudu vain verbaaliseen kerrontaan. Puheen ja tuotetun tekstin lisäksi visuaalisissa menetelmissä esiin pääsevät muut kerronnan muodot (Kumpulainen, Mikkola & Salmi, 2015). Lapsuudentutkimuksen kannalta tällä voi katsoa olevan erityistä merkitystä lasten kokonaisvaltaisia kertomisen tapoja silmällä pitäen (esim. Viljamaa, 2012). Lisäksi esimerkiksi piirtämisen hyödyntämisen etuna voi nähdä olevan aktiviteetin tuttuus lapsille ja mahdollisuus avoimemman kerronnan tilan luomiseen (Einarsdóttir ym., 2008). Visuaaliset menetelmät itsessään eivät voi kuitenkaan tavoittaa lasten ääniä sen paremmin kuin muutkaan, vaan ennen kaikkea kyse on siitä, kuinka lasten äänet kuullaan, huomioidaan ja kuinka niistä neuvotellaan sosiaalisissa konteksteissa (Kumpulainen ym., 2015).

Tutkielmassani lähestyn visuaalisuutta samoista lähtökohdista käsin kuin kerronnallisuutta. Se, mitä ja miten näemme ei perustu vain siihen, mitä silmämme pystyvät fysiologisesti näkemään, vaan se rakentuu tietyissä sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa tietyssä ajassa ja paikassa (Rose, 2016). Tutkielmaani aloitellessani ajatukseni kuvan merkityksestä tutkimusprosessissäni oli varsin suoraviivainen. Oletin sen parhaimmillaan mahdollistavan toiminnallisemman

tavan lähestyä lapsia ja tutkimuksen tekemistä heidän kanssaan, kiinnittävän lapset yhteisen keskustelun äärelle ja virittävän keskustelua yhteenkuuluvuuden ilmiön suuntaan lapsille ymmärrettävissä olevalla tavalla. Vasta tutkimusmatkani varrella kuvan moninaisempi merkitys alkoi avautua minulle. Rose (2016) määrittelee kuvan merkityksen muodostuvan sen kautta, miten kuva on tehty, miltä se näyttää, missä ja miten se kulkee sekä miten sitä tulkitaan.

Luvun alussa oleva kertomus kuvastaa sitä, millaisia merkityksiä kuvaan sen tekovaiheessa rakensin ja ystäväni piirsi. Lisäksi siihen on upotettu olennaisina pitämiäni asioita prosessista, jossa kuva syntyi minun, ystäväni ja materian välisessä suhteessa ja vuorovaikutuksessa. Kertomus paljastaa, ettei tutkielmani kuva ole viaton. Se, kuten kuvat yleensäkin (Rose, 2016), sisältää monia merkityksiä, tulkinnan mahdollisuuksia ja sosiaalisia vaikutuksia. Sitä tehdesämme tulimme ystäväni kanssa samalla muodostaneeksi siihen merkityksiä tulkittavaksi sekä tietoisesti että tiedostamatta. Tarkoituksenani ei ollut ennalta määrätä kuvalle tiettyjä tulkintavaihtoehtoja.

Kuvan tekoprosessi eteni seuraavasti: Minä suunnittelin kuvaa ensin itsekseni aivoriihitekniikalla, tiivistin ideoistani yhdeksän erillistä kohtausta kuvaan piirrettäväksi, hahmottelin muita yleisiä toiveitani sekä tein pelkistetyn hahmotelman kuvasta. Jälkimmäiseksi mainittu sisälsi tilan pohjapiirustuksen (oven ja ikkunan paikat sekä pohjaratkaisu), leikkaa-liimaa-systeemillä liitettyjä kuvia keskeisistä artefakteista (nojatuoli, naulakot, kasvihylly ja maja) sekä merkinnät kohtauspaikoista kirjaimin (A-I). Tämän jälkeen lähetin ystävälleni WhatsApp-sovelluksessa kuvan hahmotelmastani sekä kirjalliset ohjeet kuvan tekemiseksi (sis. selitykset kohtauksista ja yleiset suuntaviivat). Seuraavaksi ystäväni alkoi piirtää kuvaa. Hän lähetti minulle muutaman väliversion siitä kommentoitavaksi sekä teki siihen muutoksia palautteeni ja toiveideni pohjalta. Lopuksi ystäväni väritti sen tietokoneella kuvankäsittelyohjelmalla.

Rakensin kuvan erityisesti silmällä pitäen varhaiskasvattajien ja lasten yhteenkuuluvuuden politiikkaa. Sitä suunnitellessani inspiraation lähteinä toimivat harjoitteluni aikana käydyt keskustelut hankkeeseen tehdyn kuvan ympärillä (ks. luku 4.1), Juutisen (2018) väitöskirja, hankkeen tutkimussuunnitelmat ja niiden lähdekirjallisuus, aiemmat ajatukseni ja kokemukseni yhteenkuuluvuudesta ja päiväkotien arjesta sekä suomalaisesta varhaiskasvatuksesta kertova tutkimuskirjallisuus, jota kandidaatintyötäni varten luin (ks. Alakiuttu, 2017). Esimerkiksi hankkeen peruja ovat tilan pohjapiirustus, naulakko ja ikkuna. Kandidaatintutkielmastani olen napannut

idean sormella osoittavasta aikuisesta ja kaveria lohduttavasta lapsesta. Juutisen (2018) väitöskirjasta olen saanut ajatuksen yksinäiseen Niiloon. Ryhmäkuvat juontavat juurensa erääseen päiväkotiin, jossa olen ollut töissä.

Ystäväni ja minun välisessä kerronnan prosessissa kuvasta rakentui osin sellainen kuin olin etukäteen ajatellut, osin ei. Ystäväni piirtäjänä ja paperi alustana sekä mahdollistivat suunnitelmieni toteutumisen että rajasivat sitä. Alun kertomuksessa suurin osa kirjoittamastani kuvastaa sitä, mitä kuvaan olin tarkoittanut piirrettäväksi. Kun katson kuvaa, tunnistan siitä kertomuksen tapahtumat ja muut siinä kuvaillut asiat. Ystäväni ylitti odotukseni siitä, miten WhatsApp-viestien pohjalta voi onnistua piirtämään kuvan niin kuin olin ohjeillani tarkoittanut.

Muutamit kohdat kertomuksessa kuvastavat sitä, miten alkuperäiset ideani muokkautuivat kuvan tekoprosessissa. Tyhjä lattia on kutsunut lapsia ja leluja, sillä ystäväni koki tilan näyttävän liian tyhjältä. Pallolla leikkivä Kimi taitaa myös tulla mukaan kuvaan tästä syystä. Pauli, Heli, Vili ja Matti taas leikkivät eri puolilla tilaa osin ystäväni ja minun välisen väärinymmärryksen takia sekä osin siksi, että meillä oli vaikeuksia keksiä majalle sopivaa paikkaa. Ystäväni oli käsittänyt ohjeistani, että voi piirtää lapsia joko leikkimässä tai rakentamassa majaa. Minun tarkoituksenani oli ohjeistaa, että lapset voivat olla joko leikkimässä majassa tai rakentamassa majaa. Näin ystäväni piirsi kuvaan aluksi vain palikkaleikin.

Halusin kuvaan kuitenkin majan. Sille paikan löytämisestä tuli tutkimuseettinen kysymys. Ajattelimme sitä aluksi pöydän alle, jotta se olisi helppo piirtää. Aloin pohtia, voiko tämä sisältää lapsille riskin vaaratilanteeseen joutumisesta heidän arjessaan. Voihan johdoista saada sähköiskun, jos sellaisen oikeasti rakentaa pöydän alle, jonka päällä on tietokone. En halunnut luopua tietokoneesta. Kysyin mielipidettä toiselta ystävältäni, joka ehdotti, että voisin keskustella asiasta lasten kanssa ryhmäkeskustelujen jälkeen. Pidin ideaa hyvänä, mutta päätin ennakoida riskiä kuvan piirtämisvaiheessa. Näin maja sijoittui kuvan vasempaan reunaan.

Myös Lailan silmälasien taustalla on väärinymmärrys. Olin tarkoittanut ne piirrettäväksi jollekin lapsista. Jonne, Kasper ja Elisa ovat hänen sylissään, sillä ystäväni koki vaikeaksi piirtää heidät leikkimään soutuleikkiä. Samasta syystä Niilo on harhaillut kuvassa. Hänen asentoaan oli vaikea piirtää, joten ystäväni ehdotti hänelle ensin toisenlaisia paikkoja ja asentoja. Tässä asiassa minä pidin pääni. Marjat taas on 3–5-vuotiaiden ryhmä, sillä ystäväni piirtämät lapset olivat mielestäni aluksi liian nuoren näköisiä ollakseen samaistuttavia tutkielmaani osallistuville lapsille.

Muistin, piirustustaitojen, antamieni ohjeiden sekä ystäväni ja minun välisen vuoropuhelun lisäksi materiaalilla oli merkityksensä kuvan rakentamisessa. A3-kokoiseen paperiin mahtui piirrettäväksi rajallinen määrä tapahtumia. Esimerkiksi kukkien paikka vaihtui, sillä niille ei ollut tilaa käytävällä. Tilan pohjaratkaisu valittiin sen vuoksi, että tilaan mahtuisi mahdollisimman paljon tapahtumia. Paperin ohessa lyijykynällä, pyyhekumilla ja tietoteknisillä laitteilla oli roolinsa. Kuvan tuottamisessa osansa oli myös ystäväni ja minun käsityksillä esimerkiksi kauneudesta, moninaisuudesta, lapsista, aikuisista ja päiväkodista. Ystäväni kertoi myöhemmin piirtävänsä usein sellaista, mikä hänen silmäänsä visuaalisesti viehättää. Ajallakin oli merkityksensä prosessissa. Kuvan tuli valmistua tiettyyn päivämäärään mennessä. Aivan kuten yhteenkuuluvuuden politiikankin (esim. Juutinen, 2018), ajattelen kuvan rakentuneen sosiaalisissa, kulttuurisissa ja materiaalisissa suhteissa. Myös taloudellisella suhteella oli osansa. Ystäväni piirsi minulle kuvan rahallista korvausta vastaan.

Kaikki kuvassa oleva ei ole ystäväni käden jälkeä. Tästä tutkimusraportista löytyvät kuvat eivät myöskään ole aivan samanlaiset kuin ne, jotka tutkielmaani osallistuneet näkivät. Päiväkodissa minulla oli käytössä versiot, joihin olin kirjoittanut käsin nimet lokerikkoihin ja ryhmäkollaa siin ja joihin olin piirtänyt mansikan, mustikan ja puolukan kuvat itse. Tässä työssä oleviin kuviin olen lisännyt edellä mainitut jälkikäteen Powerpointia apuna käyttäen kenttävaiheen jälkeen. Ryhmäkeskusteluissa minulla oli käytössä tulostetut versiot kuvista. Tällä oli vaikutuksensa värisävyihin. Minun käden jälkeäni ovat myös mustalla piirretyt ääriviivat luvusta 4.1 löytyvässä kuvassa.

Yllä olen kirjoittanut kuvan merkityksen muodostumisesta sen kautta, miten kuva on syntynyt. Kuten aiemmin kirjoitin Roseen (2016) viitaten, kuvan merkitys ei rakennu yksinomaan kuvan tuottamisen yhteydessä. Kuvan kulkemista mukana tutkielman toteutusvaiheessa sekä sen saamista tulkinnoista ja merkityksistä tutkimusmatkani aikana kirjoitan tulevaisuudessa. Myös sinä toimit kuvan katselijana ja tulkitsijana, kuten muutkin kuvan nähneet tai näkemään tulevat. Palataan nyt takaisin luvun alussa sinulle esittämiini kysymyksiin. Pohdit siellä aiemmin kuvasta tekemiesi tulkintojen ja tämän luvun alun kertomuksen välistä suhdetta. Pyytäisin sinua vielä miettimään muutamaa kysymystä: Miten luvun lukeminen vaikutti ajatteluuni? Miten nyt tulkitsen kuvaa ja kertomusta?

Pyrkimyksenäni on ollut pohdintahetkien kautta johdattaa sinut miettimään tutkielmani onto- ja epistemologisia lähtökohtia omasta elämämaailmastasi käsin. Todellisuus on monikasvoi-

nen ja sisältää monia erilaisia tulkinnan mahdollisuuksia (Spector-Mersel, 2010). Näin tutkielmani kertomuksesta olisi rakentunut jonkun toisen tekemänä erilainen (ks. Riessman, 2008). Kuten Keränen, Juutinen ja Estola (2017) kirjoittavat, tutkimuksen totuudellisuutta ja merkitystä ei vähennä kerronnallisen tutkimuksen lähtökohtaoletus tutkimuksen sidoksisuudesta tekijäänsä, vaan se tuo esiin ihmisen toiminnan ainutlaatuisuuden ja tutkijoiden paikan selkeän kuvaamisen tärkeyden.



## **4 Vaikeita valintoja ja tutkimuksen tekemisen harjoittelua päiväkotiarjen vilinässä**

Tutkielmani aineiston tuottamisen paikkana toimi Pohjois-Suomessa sijaitseva päiväkoti. Se valikoitui kontekstiksi käytännön toteuttamisen helpottamiseksi, sillä tunsin entuudestaan yhden sen työntekijöistä. Pystyin matalalla kynnyksellä suunnittelemaan hänen kanssaan tutkimusprosessin kenttävaihetta sekä sain häneltä merkittävää apua osallistujien mukaan saamisessa, tiedottamisessa ja tutkimuslupien keräämisessä. Kirjoitan aineiston tuottamisesta keräämisen sijaan korostaakseni oman roolini ja tutkimuksen tekemisen aikeen vaikutusta kootun aineiston syntymisessä (ks. Mustola ym., 2015).

Koen tärkeänä tuoda esiin, että tutkielmani on tallennetta enemmän suhteissa rakennettu ja tuotettu kertomus (ks. Heikkinen, 2018). Aineistoni ei ole odotellut minua missään sellaisenaan kerättäväksi, vaan metodologisten ja teoreettisten valintojeni ohessa (Mustola ym., 2015) se on muotoutunut minun ja osallistujien kesken suhteissa elämisen kautta tietyn materiaalsen ja kulttuurisen ympäröidessä meitä (Juutinen, 2018). Tämä oivallus on syntynyt vasta prosessin edetessä kentällä olon jälkeen, mikä näkyy esimerkiksi osallistujille lähettämissäni lomakkeissa (ks. liitteet 1–5).

Tutkielmaani osallistui päiväkodissa lapsia, varhaiskasvattajia, vanhempia ja varhaiskasvatuspäällikkö. Tutkimuksellinen mielenkiintoni tarkentui prosessin edetessä ja lopulta rajautui lasten ja minun välisiin kohtaamisiin. Kerronkin tässä kenttävaiheen etenemisestä ja sen kautta syntyneestä aineistosta näiden kohtaamisten näkökulmasta. Aineiston tuottaminen päiväkodilla ajoittui kahteen eri ajankohtaan: kesälle 2018 kolmen päivän ajaksi ja syksylle 2018 yhden päivän ajaksi. Aineiston tuottamisprosessin ajallinen eteneminen ja tarkempi sisältö on havainnollistettu kuvioon 1.



**Kuvio 1. Aineiston tuottamisen eteneminen kentällä**

*Ensimmäistä kenttävaihetta* suunnittelin yhdessä tuttavani kanssa. Työnjakomme eteni siten, että hän teki alustavia tiedusteluja työyhteisön kiinnostuksesta osallistua tutkielmaani sekä kysyi suullisesti tutkimuslupaa kunnan varhaiskasvatuspäälliköltä ja sivistystoimenjohtajalta. Rajasimme kohderyhmäksi 3–7-vuotiaat, sillä hän työskenteli kesän ajan sen ikäisten lasten parissa. Kiinnostuksen herättyä ideoimme yhdessä infokirjettä (ks. liite 1) päiväkodin yhteisölle lähetettäväksi, jonka minä tämän jälkeen tein tutkimuslupalomakkeiden ohella. Ensimmäiseksi mainittuun kirjoitin kirjeen lapsille luettavaksi. Sen tarkoituksena oli kertoa lapsilähtöisellä ja innostavalla tavalla tutkimuksen tekemisestä heille sekä auttaa vanhempia keskustelemaan aiheesta lastensa kanssa. Yhdessä vanhempien ryhmäkeskusteluista sain siitä myönteistä palautetta. Tässä tapauksessa sen varsinaisen kohderyhmän jäsen ei kokenut osallistumista yhtä houkuttelevaksi kuin hänen vanhempansa.

**Ronja:** *Mikä sai minut lähtemään, minä halusin osallistua tähän, niin se oli ihana minusta se kirje lapsille. Minä kyllä yritin markkinoija sitä Viljollekin. Että aattele, että se on kato, se Hanna on aikuinen ja meki ollaan aikuisia, nii ei me tietä. Te tiätte. [Minä ja Ella myötäilemme.] Ei menny läpi. [Minä ja Ella nauramme.]*

**Hanna:** *Ei. Joo.*

**Ella:** *Mm. Joo, se oli kyllä kiva lähestymistapa.*

Tutkimuslupalomakkeista valmistin kolme erillistä versiota: johtajille (ks. liitteet 2 & 3), päiväkodin henkilökunnalle (ks. liite 4) ja vanhemmille (ks. liite 5) omansa. Vanhempien lomakkeessa kysyin heidän suostumustaan lapsensa osallistumiseen sekä sisällytin siihen alustavan tutkimusluvan kysymisen lapselta itseltään. Tutkielmani ohjaajan kommenttien ja niiden pohjalta tehtyjen korjauksien jälkeen lähetin lomakkeet ja kirjeen varhaiskasvatuspäällikölle ja sivistystoimenjohtajalle. Saatuani heiltä luvat tutkimuksen eteenpäin viemiseen tuttavani alkoi kerätä tutkimuslupia vanhemmilta ja työntekijöiltä. Kenttävaiheen ajankohdaksi tarkentuivat kolme päivää samalta viikolta kesältä 2018.

*Toisen kenttävaiheen* suunnittelussa ja osallistujien mukaan saamisessa minua auttoi yksi ensimmäisessä vaiheessa mukana olleista varhaiskasvattajista. Varmistin sähköpostitse kunnan varhaiskasvatuspäälliköltä ja sivistystoimenjohtajalta, että tutkimuksen jatkaminen sopi myös heille. Rajasimme yhteyshenkilöni kanssa osallistujajoukoksi 5–6-vuotiaat, jotta mukana olisi eri lapsia kuin kesällä. Valitsimme tarkemman päivämäärän käynnilleni, ja hän jakoi vanhemmille tutkimuslupalomakkeet ja infokirjeet. Kokonaisuudessaan sain kesän ja syksyn aikana vanhempien lastensa puolesta antamia tutkimuslupia 22 kappaletta. Lopulta tutkielmaan osallistui 15 lasta, sillä osa luvan saaneista lapsista ei ollut paikalla tutkimuspäivinä ja muutama ei halunnut osallistua.

Tutkimuksen tekeminen lasten kanssa muotoutui hieman erilaiseksi kesällä ja syksyllä. Ensimmäistä kenttävaihetta suunnitellessani kantavana ajatuksenani oli tehdä tutkimusta osallistavalla otteella lasten kanssa. Lähtökohtanani oli yhdessä tutkiminen, tekeminen ja keskusteleminen sekä tutkijan osallistuva rooli. (Ks. esim. Clark & Moss, 2001.) Näistä lähtökohdista käsin valitsin useampia toiminnallisia ja lapsia mahdollisesti innostavia menetelmiä toteutettavaksi: ryhmäkeskustelut, lasten ottamat valokuvat ja niistä äänitettävät keskustelut (ks. Kinnunen & Puroila, 2016) sekä tutkimuspäiväkirjaan kirjoitettavat havainnointimuistiinpanot päiväkodin arjesta. Varasin aikaa päiväkodissa oloon, jotta ehtisimme lasten kanssa tutustua toisiimme. Lopulta analyysin ja tulkinnan kohteeksi rajautui ryhmäkeskustelujen aikana syntynyt aineisto, sillä muut menetelmät eivät saaneet käytännön tasolla tuulta alleen.

Lasten ottamien kuvien äärelle pysähtyessämme ja nauhurin päälle laittaessani lasten kerronta tyrehtyi nopeasti (ks. myös Viljamaa, 2012), vaikka iPadini ja sillä kuvaaminen olivat saaneet innostuneen vastaanoton. Äänityslaite taisi ujostuttaa ja tutkimuksen tekeminen tuntua oudolta niin minusta kuin lapsistakin. Havainnointimuistiinpanojen tekemisen koin itselleni vieraaksi. Aistin myös, etteivät työntekijät olleetkaan niin tietoisia niiden tekemisestä kuin olin olettanut.

Arjen vilinässä minulle ei avautunut sopivaa tilaisuutta käydä havainnointia tarkemmin heidän kanssaan läpi, joten päätin luopua muistiinpanojen tekemisestä. Kirjasin joitakin muistojani ja havaintojani ylös tutkimuspäiväkirjaani päiväkodissa vietettyjen päivien alussa ja niiden päätteeksi. Vaikka olen rajannut näillä muilla menetelmillä tuotetun aineiston pois analyysistä, ajattelun lasten kanssa otettujen kuvien ja niistä käytyjen keskustelujen, kirjatuiden ja kirjaamattomien havaintojen sekä kaiken lasten parissa kentällä kokemani vaikuttavan ajatteluuni ja tulkintaani. Viljamaan (2012) käsitteitä ja ajatuksia mukaillen ne asettuvat ikään kuin eräänlaiseksi varjoaineistoksi varsinaisen analyysin kohteeksi päätyneen aineiston taakse.

Kenttävaiheen jakautuminen kahteen osaan liittyy edellä mainittuun. Minusta lasten omat äänet eivät päässeet esille aineistossani verrattuna arjessa lasten kanssa kokemaani. Lisäksi sellaista aineistoa, johon omat kerronnallisen tietämisen ja ihmettelyn taitoni riittivät, oli määrällisesti vähän. Näitä olivat kaksi lapsille pitämäni ryhmäkeskustelua. Toisen niistä videotiedosto vioittui enkä saanut sitä enää korjattua edes Oulun yliopiston tietotekniikan asiantuntijoiden avulla. Minulla oli kyseisestä keskustelusta kuitenkin äänitallenne olemassa. Siitä huolimatta koin olevani vähäisen tiedon varassa, sillä keskustelumme oli ollut suhteellisen harvasanainen eikä kokonaisvaltaista ja moniaistista kerrontaa ollut pelkän äänitiedoston varassa helppoa tulkita.

Paljon myöhemmin analyysiprosessin edetessä tutkimuksellinen mielenkiintoni siirtyi osittain siitä, mitä lapset yhteenkuuluvuudesta kertoivat, siihen, miten yhteenkuuluvuutta keskusteluhetkessä tuotettiin kerronnan kautta. Kun lasten kerrontaa tarkastellaan verbaalisen kerronnan sisällön ohessa kokonaisvaltaisena prosessina, näkökulma laajenee (Puroila, ym. 2012a). Lyhyetkin hetket voivat tarjota paljon aihioita seurattavaksi (Viljamaa ym., 2017). Tätä kirjoittaessani ajattelenkin, ettei toinen aineiston tuottamisvaihe olisi välttämättä ollut tutkimuksellisesti tarpeen. Olen kuitenkin iloinen siitä, että päätin tehdä sen. Sulkiessani päiväkodin oven syksyllä olin saanut mukaani jotain arvokasta, josta toivon pystyväni välittämään edes himpun verran eteenpäin.

Toisessa vaiheessa päiväkotiin mennessäni aineiston tuottamismenetelmäksi oli hioutunut ja rajautunut kuvan ympärillä käytävät ryhmäkeskustelut. Menin päiväkotiin enemmän tutkimus edellä toteuttamaan ne. Kesän aikaiset kokemukseni eivät olleet osoittaneet, että useamman päivän läsnäolo päiväkodilla olisi lastenkaan näkökulmasta välttämättä tarpeen (vrt. Clark & Moss, 2001). Olin saanut silloin lämpimän vastaanoton ja tunsin pääseväni osaksi lasten päivää

nopeasti. Voi olla, ettei aikuisten vaihtuvuus ollut heidän päiväkotiarjessaan kovinkaan poikkeuksellista, kuten se ei välttämättä nykyisessä varhaiskasvatustilanteessa ja työvoimapulassa ole. Vaikutuksensa voi myös olla varhaiskasvatuksen opettajuudellani ja omalla persoonallani. Minulle on karttunut aiemmista kohtaamisistani päiväkodeissa kokemustietoa, mistä ammentaa. Nopea sopeutuminen on minulle muutenkin luonteenomaista. Toisaalta on mahdollista, että osallistuneilla lapsilla – kullakin heistä – oli erilainen kokemus läsnäolostani päiväkodissa kuin minulla.

#### **4.1 Keskustelua ja kerrontaa kuvan äärellä**

Idea aineiston tuottamisesta visuaalisten ja kerronnallisten tutkimusmenetelmien sekä ryhmäkeskustelujen kautta on lähtöisin tutkimushankkeesta. Siinä valmistettiin kuva kasvattajien ryhmäkeskusteluja virittämään. Pääsin harjoitteluni aikana seuraamaan tämän kuvan suunnittelua ja osallistuin tutkimusavustajan roolissa yhteen ryhmäkeskusteluista. Alun perin tarkoitukseni oli käyttää tutkielmassani hankkeessa kerättyä aineistoa. Myöhemmin aiheeni aluksi tarkentuessa lasten ja aikuisten yhteenkuuluvuuden politiikkaan sekä erityisesti lasten kokemuksista ja tulkintoista kiinnostuessani päätin tehdä uuden kuvan lasten ja aikuisten yhteenkuuluvuuden näkökulmasta sekä järjestää omat keskustelut eri päiväkodissa.

Tutkielmaani suunnitellessani hanke ei ollut vielä edetty kentälle lasten pariin. Ajattelin kuvan ympärillä käytäviä ryhmäkeskusteluja sopiviksi menetelmiksi aineiston tuottamiseen lasten kanssa. Kirjojen lukeminen, niissä olevien kuvien katselu ja niiden lomassa tapahtuva keskustelu ovat aiempien kokemusteni pohjalta osoittautuneet hedelmällisiksi tilanteiksi yhteisille vuoropuheluille ja lasten kertomusten kuuntelemiselle. Näitä ajatuksia mukaillen oletin kuvan katselun ja siitä keskustelun olevan lapsille mieleistä tekemistä ja heille luonnollisempi tilanne osallistua yhteiseen hetkeen.

Toisaalta pohdin erilaisia toiminallisempia soveltamismahdollisuuksia menetelmään. Yksi ideoistani oli leikkialustan tekeminen. Ajatukseni oli jättää kuvan päiväkodin tila tyhjäksi ihmisistä ja leikata henkilöt erillisiksi hahmoiksi. Näiden avulla olisimme voineet lasten kanssa leikin varjolla keskustella yhteenkuuluvuudesta. Käytännön toteuttamisen helpottamiseksi, omien rajallisten resurssieni (aika, taidot) sekä muiden suunnittelemini menetelmien vuoksi luovuin menetelmän kehittelystä. Esimerkiksi ystäväni piirtämään kuvaa ja sen hahmoja olisi pitänyt alkaa uudestaan muokkaamaan yllä kuvatun toteuttamiseksi.

Tutkijakeppinuket, jotka mainitaan kuviossa 1, ovat leikkialustan peruja. Kesällä päiväkodissa ollessani otimme lasten kanssa kuvat meistä sekä valmistimme tulostetuista kuvista leikkaa-liimaa-systeemillä keppinuket kartongin, liiman ja puisten tikkujen avulla. Ajatuksena nukeissa oli tutkimuksen tekeminen tutummaksi lapsille. Tarkoituksenani oli myös, että ne olisi otettu ryhmäkeskusteluun mukaan kuvan havainnointikavereiksi (vrt. Wastell & Degotardi, 2017). Luovuin suunnitelmasta ensimmäisessä keskustelussa, sillä koin niiden olevan liikaa muutenkin uudessa tilanteessa niin lapsille kuin minullekin.

Kuvan äärellä käytävien ryhmäkeskustelujen ajatuksena oli jutella lasten kanssa sekä kuvasta että heidän arjestaan päiväkodissa erityisesti lasten ja varhaiskasvattajien suhteiden näkökulmasta. Äänitin keskustelut nauhurilla. Lisäksi kuvasin ne videokameralla lasten multimodaalista kerrontaa sekä minun ja lasten vuorovaikutusta silmällä pitäen. Lasten keskustelujen kokoonpanoja mietimme tuttavani kanssa siten, että tilanteesta muodostuisi lapsille mieleinen ja että minä saisin itselleni aineistoa. En ollut varannut keskusteluille mitään tiettyä aikaa, vaan ajatuksena oli mennä lasten kiinnostus ja päiväkodin arki edellä.

#### Taulukko 1. Lasten ja tutkijan keskustelut

Pidetty keskustelu	Osallistujat	Kesto	Paikka	Ajankohta
Ryhmä-keskustelu 1	Minni Siiri Mauno Hanna (tutkija)	15 min	Päiväkodin tilat	Kesä
Ryhmä-keskustelu 2	Lilja Elsa Ella Hanna (tutkija)	18 min	Kirjaston tilat	Kesä
Ryhmä-keskustelu 3	Kaapo Silja Hanna (tutkija)	21 min	Päiväkodin tilat	Syksy

Tämän tutkielman kertomus rakentuu kolmen, lapsille pitämäni keskustelun ympärille. Aineistoni on tarjonnut mahdollisuuksia useiden näkökulmien tarkasteluun. Tulkinta- ja analyysiprosessissa nämä kolme keskustelua valikoituivat tarkemman huomion kohteiksi. Aineistoa kertyi niiden osalta yhteensä 54 minuuttia. Pidin keskustelut joko päiväkodin tiloissa tai niiden vieressä olevan kirjaston tiloissa. Kesän keskusteluissa olimme vetäytyneet lasten kanssa omaan rauhaan muiden ollessa joko pihalla tai toisella puolen taloa. Syksylläkin juttelimme omassa

tilassa, mutta näkö- ja kuuloetäisyydellä päiväkodin vilinästä. Tutkielmassa tarkastelun kohteena olevat keskustelut on esitetty taulukossa 1 (lasten nimet muutettu).

Hahmottelin tilanteita varten keskustelurungon (ks. liite 6). Pyrkimyksenäni ei ollut käydä kaikkia sen sisältämiä kysymyksiä mekaanisesti läpi, vaan se oli tarkoitettu keskustelun, erityisesti minun, tueksi. Toiveenani oli erityisesti lasten vapaamman kerronnan mahdollistuminen. Kysymyksiä laatiessani painotin sitä, että ne olisivat lapsille ymmärrettävissä ja sopisivat omaan suuhuni. Jälkimmäisen koin tärkeäksi, jotta pystyisin olemaan keskusteluissa omana itsenäni ja jotta rennompia tunnelmia tämän kautta mahdollistuisi. Ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli olla mahdollisimman avoin, jotta vapaamuotoisempi keskustelu olisi lähtenyt liikkeelle. Kuvan tarkoituksena oli toimia keskustelun virittäjänä hanketta mukaillen. Minun tehtävänäni oli herättää ja ylläpitää keskustelua, kysyä tarkentavia kysymyksiä, luoda mukavaa ilmapiiriä tilanteeseen, kuunnella ja tarpeen mukaan osallistua enemmänkin.

Keskustelujen asetelma oli hieman erilainen kesällä ja syksyllä, sillä yllä mainitut toiveeni eivät kesällä kentällä ollessani toteutuneet. Lasten keskustelut typistyivät pääasiassa esittämieni kysymysten ympärille, olivat luonteeltaan pitkälti kysymys-vastaustyyppisiä ja harvasanaisia sekä painottuivat pääasiassa kuvaan. Pidin kesällä kaksi keskustelusta haastatteluiden muodossa. Molempien niiden osalta lapsen ja minun keskusteluhetki loppui oikeastaan ennen kuin ehti alkaakaan. Toista lapsista veti puoleensa kameralla kuvaaminen, josta olin etukäteen hänelle kertonut (kuvat päiväkodista). Toinen taas halusi tutkia kirjaston tiloja ja kirjoja. Kunnioitin lasten toiveita ja päätin keskustelut. Kaikki pitämäni keskustelut ovat olleet minulle yhtä arvokkaita, mutta haastaneet omilla tavoillaan kerronnallisen tietämisen ja ihmettelyn taitojani videoita jälkikäteen katsoessani ja litteraatteja lukiessani.

Näiden sattumusten kautta päätin varioida aineiston tuottamismenetelmää toiseen kenttävaiheeseen avatakseni areenaa lasten vapaammalle kerronnalle. Värillisten kuvien sijaan keskustelun virittäjinä toimivat mustavalkoiset värityskuvat (ks. kuva 2). Ajatuksen tähän sain yhdeltä lapsista ja hänen esittämästään kysymyksestä kuvaan liittyen kesällä: ”Hei, pitäskö nämä maalata?” Toisessakin keskustelussa kuva kutsui lapsia toimintaan ja koko keholla kertomiseen: keskustelun lomassa kuvat muuttuivat lasten käsissä torviksi, rullapapereiksi, kaukoputkiksi ja kartoiksi. Myös omat havaintoni arjesta kasvattivat idean siementä, sillä värityskuvien värittäminen vaikutti olevan lasten mielitekemistä kyseisessä päiväkodissa.





nessa. Näissä hetkissä lasten katseet syttyivät ja korvat heristyivät, mutta alun jännityksen jälkeen heidän mielenkiintonsa sammui nopeasti. Myöhemmin aineistoani analysoidessani huomasin joidenkin lasten vilkuilevan kameraan päin muutamaan kerran keskustelujen aikana. Yhdessä keskustelussa yksi lapsi eksyi videokuvaan ja äänitteelle vahingossa tuodessaan piirustusta keskustelutilassa olevaan laatikostoon. Syksyllä lupasin lapsille spontaanisti lasten väritämät kuvat kotiin vietäviksi tai päiväkodissa oleviin omiin laatikkoihin laitettaviksi. Kesällä pidin kuvat itselläni, sillä lapset eivät ilmaisseet halukkuutta niiden pitämiseen enkä sellaista itsekään heistä aistinut.

#### **4.2 Lasten kanssa tutkimuksen tekemisen etiikkaa suhteissa eläen ja välittäen**

Tutkimusetiikkaa voidaan tarkastella sekä perinteisten eettisten suuntaviivojen ja koodistojen näkökulmasta että tutkimuksen aikana muodostuneena erityisenä suhteena osallistujien ja tutkijan välillä (Estola, Kontio, Kyrönniemi-Kylmänen & Viljamaa, 2010). Ensimmäiseksi mainitusta perspektiivistä käsin olen pyrkinyt tutkielmani teon aikana noudattamaan Oulun yliopiston (”Etiikka”) tutkimuseettisiä periaatteita, valtakunnallisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) laatimaa eettistä ohjeistusta sekä TENKin laatimia (2009) humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita. Lisäksi olen ottanut huomioon YK:n lasten oikeuksien sopimuksen: minulle on ollut tärkeään kunnioittaa ja suojella lapsia, ymmärtää heidän yksityisyyttään ja pyrkiä olemaan aiheuttamatta heille vahinkoa (ks. Estola ym., 2010). Näiden suuntaviivojen ja koodistojen kautta olen kiinnittänyt huomioita osallistumisen vapaaehtoisuuteen, osallistujien henkilöllisyyden ja päiväkodin sijainnin suojelemiseen sekä osallistumisen vapaaehtoisuuteen ja tutkimuslupien keräämiseen.

Tutkielman teosta kertominen lapsille ja heidän suostumuksensa kysyminen tutkielmaan osallistumiseen tapahtui useilla eri tavoilla. Infokirjeen lapsille suunnatun osion ja vanhempien tutkimuslupalomakkeeseen sisällytetyn alustavan suostumuksen lisäksi kerroin lapsille tutkimuksen tekemisestä kentällä. Käytin havainnollistuksen apuna tutkimusvälineitä, Viljamaan ja Syrjälän (2013) Koira ja kirahvi -satukirjaa sekä Viljamaan (2012) painettua väitöskirjaa. Kesällä kerroin tutkimuksen tekemisestä koko lapsiryhmälle. Tilanteesta muodostui vauhdikas ja seka-akin. Syksyllä esittelin itseni koko ryhmälle, mutta tutkimuksen tekemisestä kerroin tarkemmin ryhmäkeskustelujen alussa pienemmälle joukolle. Tiedustelin lapsilta jokaisen tutkimustilanteen alussa halua osallistua käynnissä olevaan aktiviteettiin sekä kerroin mahdollisuudesta

kieltäytyä ja lopettaa se, missä vaiheessa tahansa. Suostumuksen kysyminen lapsilta ei tapahtunut vain sanoin. Pyrin aistimaan lasten halua osallistua tutkimuksen tekemiseen kokonaisvaltaista kerrontaa silmällä pitäen. Yritin lukea lapsia ja tilanteita. Jos lapset ilmaisivat halunsa olla osallistumatta tai halusivat lopettaa osallistumisen kesken, kunnioitin heidän toiveitaan. Joidenkin lasten kanssa keksimme salanimiä tutkimukseen kirjoitettavaksi heille (ks. myös Viljamaa, 2012). Uskon, että lapsista jokaiselle syntyi omanlaisensa kuva tutkimuksen tekemisestä, todennäköisesti aikuisten käsityksistä poikkeava sellainen (ks. Viljamaa, 2012).

Perinteinen näkökulma etiikkaan ei lapsuudentutkimuksessa ole riittävä, vaan myös tutkijan ja lasten suhteet on huomioitava (Estola ym., 2010). Tätä silmällä pitäen olen kiinnittänyt huomiota välittämisen etiikkaan ja eettiseen pohdintaan läpi tutkimusprosessin. Olen antanut tilaa osallistujien erilaisille tarpeille sekä pyrkinyt kohtaamaan, kuuntelemaan ja välittämään heistä parhaimmalla osaamallani tavalla. Olen hyväksynyt erilaisten tilanteiden ristiriitaisen ja epävarman luonteen sekä yrittänyt tarttua eettisiin tilanteisiin niiden ilmetessä. Olen lähestynyt tutkimuksen tekemistä kontekstuaalisena, kehkeytyvänä ja suhteisena. (Ks. Estola ym., 2010.) Läpi tutkimusprosessin olen pyrkinyt toimimaan eettisesti sensitiivisellä tavalla arvostamalla lapsia sekä heidän kanssaan suhteissa elämisen kautta rakentunutta tietoa. Läpinäkyvyyden ja suojelemisen lisäksi pidän tärkeänä, että tutkielmani kautta muodostunut tieto yhteenkuuluvuuden politiikasta tulee kerrottavaksi myös muille. (Ks. myös Karjalainen & Puroila, 2017.)

Lasten kanssa tutkimusta tehdessä otin itselleni ominaisen roolin, jota kuvaa tutkijuutta enemmän varhaiskasvatuksen opettajuus ja sitä enemmän minuus. En pyrkinyt olemaan kentällä etäisen, kuunteleva tutkija (vrt. Kinnunen, 2015), sillä se olisi ollut vastakkaista omalle olemiselleni. Tukeuduin ajatukseen siitä, että omana itsenä olo auttaa rakentamaan lasten ja minun välille luottamusta. Lapset aistivat väkinäisyyden, ja se voi sysätä tutkimuksen teon kielteiseen suuntaan. Aivan kuten Juutinen ja Viljamaa (2016), ajattelen, että niin minä kuin lapsetkin olimme mukana tutkimusprosessissa, ja tutkimuksen tieto muodostui meidän välisessämme suhteessa. Luottamuksen ja etäisyyden välinen tasapaino on merkityksellinen tutkimuseettinen kysymys (Ellis, 2007). Ajattelen, että niin tutkijoilla kuin ihmisillä yleensäkin on merkitystä toisilleen ennen kaikkea hetkissä (ks. Guillemin & Gillam, 2004), sillä elämä rakentuu niistä. Olin tutkielmani päiväkodin arjessa mukana vain viiden päivän ajan. Syviä luottamussuhteita tässä ajassa en solminut lapsiin enkä näin ollen niitä pois lähtemällä voinut rikkoa. Toisaalta en ollut päiväkodissa aivan niin kuin tavallisesti olisin ollut. Tutkijan roolini vaikutti olemiseeni, kuten tulosluvut tulevat osoittamaan.

Tulin eläneeksi todeksi tutkimuksen tekemisen opettelua ja harjoittelua, josta lapsille suunnatussa kirjeessä kirjoitin (ks. liite 1). Tutkijan toiveet ja päiväkodin hektinen arki eivät aina kohdanneet. Päädyin luopumaan joissakin tilanteissa päämääristäni opinnäytetyön tekijänä ja luin hetkiä. Tutkimuksissa sattuman rooli jätetään usein taka-alalle (Nyyssölä, 2015). Tutkielmasani heittäydyin osin tietoisesti arjen ja elämän ennakoimattomaan, riskejäkin sisältävään virtaan. Kokemusteni pohjalta rikastuttavimmat kohtaamiset eivät useinkaan synny kontrolloinnin tuloksena, iästä riippumatta. Pyrin valjastamaan tunteeni tutkimusmatkallani voimavaroiksi (ks. Estola ym., 2010). Niiden viestiessä minulle arjessa tärkeistä eettisistä hetkistä, pysähdyin ja tein valintoja tietämättä, mihin ne johtaisivat. Luotin siihen, että sydämellä näkee hyvin myös tutkimusta tehdessä (ks. Lieblich, 2014). Olen tehnyt tutkielmaani suhteissa eläen ja välittäen (ks. Estola ym., 2010).

## 5 Rakennuspalikoiden etsinnästä kokonaisvaltaiseen analyysiin ja tulkin- taan

Jokaisessa kerronnallisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ja tulkinta muovautuvat omannäköisiksi (Viljamaa, 2012). Osa tutkijoista pitää mielekkäämpänä puhua aineiston analyysin sijaan tulkinnasta, jotta prosessin ainutkertaisuus ja kokonaisvaltaisuus, tutkijan ja kertomusten kontekstin rooli sekä useiden tulkintojen mahdollisuudet tulevat esiin (esim. Lieblich, 2014). Myös tutkielmassani prosessi on muotoutunut ainutlaatuiseksi. Kerronnalliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan olen pyrkinyt kohti kokonaisvaltaista lähestymistapaa (ks. Lieblich, 2014; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998; Spector-Mersel, 2010). Tunnistan omasta ajattelustani myös taipumusta luokitteluun ja osiin pilkkomiseen (vrt. Lieblich, 2014; Lieblich ym., 1998). Tutkielmani analyysi- ja tulkintaprosessi on edennyt kolmessa toisiinsa lomittuvassa ja sidoksissa olevassa vaiheessa, jotka olen esittänyt kuviossa 2.



**Kuvio 2. Aineiston analysointi- ja tulkintaprosessin vaiheittainen eteneminen**

*Ensimmäisessä vaiheessa* litteroin sanatarkasti kussakin ryhmäkeskustelussa tuotetun aineiston omille Word-tiedostoilleen sekä tarkistin kirjoittamani litteraatit. Merkitsin niihin kommentteja ja selityksiä tilanteesta esimerkiksi sanattomaan viestintään liittyen. Litteraattia syntyi kolmen, tässä tutkielmassa mukana olevan keskustelun osalta yhteensä noin 60 sivua. Tämän vaiheen aikana kirjasin ylös myös aineistosta heränneitä ajatuksiani ja havaintojani pitämäni tutkimuspäiväkirjaan muistiinpanojen omaisesti ranskalaisin viivoin. Myöhemmin olen siirtänyt nämä merkinnät sellaisinaan Word-asiakirjaan, johon olen koonnut materiaalia eri analyysivaiheista

hahmottaakseni aineistoni kokonaisuutta ja voidakseni palata eri vaiheissa syntyneiden ajatusten ja tulkintojen pariin vaivattomammin.

*Toisessa vaiheessa* luin aineistoa läpi useaan kertaan, jäsentelin sitä ja pyrin hahmottamaan kokonais kuvaa. Pidin mukana videotallenteet niitä yhä uudelleen kuunnellen ja katsoen, jottei lasten kokonaisvaltainen kerronta peittyisi kirjoitetun tekstin alle. Kuten Puroila, Estola ja Syrjälä (2012b) nostavat esiin lasten kertomusten ja kerronnan kuuntelemiseen eivät vain korvat riitä. Sanallisen kommunikaation lisäksi huomioni kohteena oli sanaton vuorovaikutus, kuten eleet, ilmeet, katseet, äännähdykset, kosketukset, asennot, liikkeet ja kuuntelemisen merkit (Zachrisen, 2016).

Tutustuessani aineistooni havaitsin muistini rajallisuuden. Minulla oli vaikeuksia pitää mielessä aineistossa kerrottua. Kokeilin ratkaista pulmaani merkitsemällä litteraatin sivuun ajatuksiani ja tulkintojani, mutta se ei auttanut. Päädyin tekemään lukemisen avuksi aiemmin mainitsemaani Word-asiakirjaan kustakin keskustelusta taulukot, joihin merkitsin lukemisen aikana syntyneitä kommenttejani apukysymysten ohjatessa analyttistä katsettani (ks. taulukko 2).

## Taulukko 2. Apukysymykset ja taulukkopohja aineiston lukemisen tueksi

LUENTA
<b>Tutkimuksen tekeminen &amp; tutkijan rooli</b> <i>Millaisia havaintoja nostaisin esiin aineistosta suhteessa tutkimuksen tekemiseen?</i> <i>Millaiseksi oma roolini tutkijana muodostui keskustelutilanteessa?</i> <i>Millaista vuorovaikutus on keskustelutilanteessa?</i> <i>Millaista kerronta on keskustelutilanteessa?</i> <i>Lasten kerronta (Mitä, miten, kenelle, kuka, miksi, milloin, mistä, millaista?)</i> <i>Millainen keskustelutilanne on?</i>
<b>Kuva</b> <i>Mitä kuvasta kerrotaan?</i> <i>Miksi kuvasta kerrotaan?</i> <i>Kuka kuvasta kertoo?</i> <i>Miten kuvasta kerrotaan?</i> <i>Milloin kuvasta kerrotaan?</i> <i>Mistä kuvassa kerrotaan?</i> <i>Millaista kerronta kuvan äärellä on?</i>
<b>Yhteenkuuluvuuden rakentaminen</b> <i>Mitä yhteenkuuluvuudesta ilmiönä/yhteenkuuluvuuden rakentamisesta kerrotaan?</i> <i>Miten kerrottu peilaantuu aiempaan tutkimukseen?</i> <i>Mikä vahvistaa/estää yhteenkuuluvuuden rakentamista?</i> <i>Millaisin keinoin yhteenkuuluvuutta rakennetaan?</i> <i>Millainen on lapsen toimijuus yhteenkuuluvuuden rakentajana?</i> <i>Millainen on aikuisen toimijuus yhteenkuuluvuuden rakentajana?</i> <i>Miten aineisto suhteutuu muihin aineistoihin?</i> <i>Millaista kuvaa aineistossa yhteenkuuluvuudesta ilmiönä rakennetaan?</i>

**Sukupuolen nimeäminen ja toistelu**  
(tyttö/poika)

Tavaroiden nimeäminen ja toistelu

Ma: "Hei, pitäs-kö nämä maalata?"

Mi: Lapset ja aikuiset, tuttuus

Kuvan aikuiset näyttää vähän pojilta, pelkästään pojilta ja itsiltä

Kuva torvena, kaukoputkenä, karttana

Mi: Lattia erilainen kuin omassa päiväkodissä

Mi & Ma eivät aluksi leikkisi kenenkään kanssa kuvasta

**LR 1**

S: kirjja; ei t...  
Nallesta  
S: pelinlelu?  
Tuttuus; kirja lasten  
Mi: ei tykkää nallesta

Ma&S: nukke  
Mi: nukke; "Se on varmasti Elsa, ku on pitkä tukka";  
tuttuus  
?Ma: tai on varmaan lapsi ku sillä on pitkä kukka  
Mi: lasten  
lasten lempiparijuttu

Mi: "Avata-an ovi ja vieraita tullee."; päivakotilainen  
Sn leikkikamu punamekkinainen

S: leikkikamu ajurista,  
pyyttämäinen

S & Mi: Auto  
Mi & Ma: tuttuus  
S: autot lasten  
Ei tytär.

Ma: leikkikamu  
Mi: auton  
pyyttämäinen?

Mi: Pelikä junarata löytyy  
Mi: tuttuus  
Mi & S: ei tykkää  
S: junaraat lasten

Lelut on lasten, aikuiset ei ja saa leikkiä niillä

Ma: ei tykkää monista asioista kuvassa

Mi & Ma: Kuvassa ei tuoksu mitään  
Mi: kukat ei tuoksu, pahvi tuoksuu  
S: kukat haisee

Kuvan päiväkodissa ei saa näyttää kielistä, ottaa käestä, purra, raapia, kynsiä tai ottaa kirjoja, koska ne on tuhmaa

Mi: leikkikamu;  
"kattoo saetta"

Mi: teltat lasten

S: P...  
pallo, tuttuus

Ma: kasvatam...  
MUSTIKAT  
ajurista, myös Mi?  
S: päivästä surulliselta,  
"Kukka puoleksi on surullinen. Siksi koska niillä ei joku on surru niitä hai tottaan."  
?Ma: tämä on surullinen ja tämä on surullinen siksi koska surullisia ja tuo on ivynä niitä  
Ma: koska tämä on niin ihminen niin hienä on isäjä

Ma: pyytäisi apua, koska tykkää siitä; sinipaitainen iskä

Lisäksi tein PowerPoint-esitykseen yllä mainittujen taulukkojen, diojen ja litteraatiovaiheen muistiinpanojen pohjalta jokaisesta keskustelusta ajatuskartat. Kokosin näihin keskeisiä tulkittoja aineistoista vastauksina seuraaviin kysymyksiin: Mitä yhteenkuuluvuuden rakentamisesta ilmiönä kerrotaan? Mitä lasten ja aikuisten toimijuudesta yhteenkuuluvuuden rakentajina kerrotaan? Mitä yhteenkuuluvuuden rakennuspalikoista (vahvistajat, estäjät ja keinot) kerrotaan? Millaista vuorovaikutus ja kerronta kuvan äärellä on? Kuviossa 3 on esimerkki ajatuskartasta, jonka olen tehnyt yhdestä lasten ryhmäkeskusteluista.



Olin kuitenkin yhä eksyksissä ison ja moninaisen aineiston kanssa. Pennanen (2015) on pohtinut laajan tutkimusaineiston haasteita ja mahdollisuuksia seuraavanlaisesti: Toisaalta aineistoon voi olla helppo hukkaa ja unohtaa alkuperäinen etsinnän kohde eikä sen avulla välttämättä voikaan vastata etukäteen asetettuihin kysymyksiin. Toisaalta sieltä voi löytyä uusia, yllättäviäkin kysymyksiä, aiheita ja näkökulmia seurattavaksi. (Pennanen, 2015.) Aineistossani oli niin paljon houkuttelevia langanpätkiä seurattavaksi, etten osannut valita, mihin niistä tarttua, jotta tutkielmani punainen lanka lähtisi keriytymään. Yritin vetää kaikista narunpätkistä yhtä aikaa, ja kerä tuntui menevän yhä enemmän sykkyrälle. Lasten ja aikuisten aineistojen lankoja tuntui vaikealta kutoa samoilla puikoilla.

Työstäni graduseminaarissa ohjaajalleni ja opiskelijatovereilleni kertoessani ja heidän tukensa kautta huomasin, että erityisesti lasten ja minun ryhmäkeskustelut vetivät minua puoleensa ja herättivät tutkimuksellisen mielenkiintoni. Tuntui erityisen tärkeältä kirjoittaa ja kertoa niistä. Hetken kipuilin luopumisen tuskan kanssa ja lopulta päätin keskittyä lasten ja minun ryhmäkeskusteluihin. Luovuin samalla alkuperäisestä ajatuksestani tarkastella lasten ja varhaiskasvattajien yhteenkuuluvuuden politiikkaa, sillä se oli vain pieni sivujuonne lasten aineistossa. Sen sijaan mielenkiintoni herätti yhteenkuuluvuuden muotoutuminen keskusteluhetkissä. Näin siirryin analyysi- ja tulkintaprosessissa eteenpäin.

*Kolmannessa vaiheessa* tuotin kolme kertomusta lasten ja minun ryhmäkeskusteluista. Sovelsin kertomusten kirjoittamiseen ja tulkintaan Viljamaan (2012) kehittämää uudelleenluennan ja -kerronnan menetelmää. Tämän lähestymistavan kautta luotin kokonaisvaltaiseen kerronnalliseen tietämiseen, jossa tutkielmani tieto rakentui aineistoni, kirjallisuuden sekä omien ajatus-ten, muistojeni ja kokemusteni välisessä vuoropuhelussa ja niiden väleissä (ks. Viljamaa, 2012). Myös tunteet ovat olleet merkityksellisessä roolissa tavassani tietää (ks. myös Kinnunen, 2015). Siinä oma ääneni ja kerrontani ovat olleet voimakkaasti läsnä, mutten ole ollut lasten maailmasta erillinen (ks. myös Karjalainen & Puroila, 2017). Tukeuduin myös Lieblichin (2014) ajatukseen sydämen lukutaidosta. Seuraavassa luvussa hahmottelen aluksi lukuohjetta kirjoittamiini kertomuksiin ja siirryn sitten tarkastelemaan tutkielmani tuloksia niiden kautta.



## 6 Tulokset – lasten ja tutkijan kuulumisen hetket kuvan äärellä

Viljamaan ja kumppaneiden (2017) tavoin, olen valinnut tutkittavaksi yhteenkuuluvuuden moninaisena ja vaikeastikin tavoitettavissa olevana ilmiönä. Tulosten kiteyttäminen ytimekkäästi on tuntunut osin haastavalta ja keinotekoiselta. Kuinka kertoa monenkirjavista ja elämänmaakisista keskusteluista ja niiden kautta muotoutuneesta monimuotoisesta ymmärryksestäni liittyen yhteenkuuluvuuden rakentumiseen menettämättä merkittävällä tavalla niiden olemusta? Kuten Wastell ja Degotardi (2017) kirjoittavat, yhteenkuuluvuuden käsitettä on vaikeaa kategorisoida ja selittää siten, että tallentaisi mahdollisten yhteyksien monimuotoisuuden. Myös lasten kerronnan olemus haastaa pohtimaan kirjoittamisen tapoja. Puroilan ja kumppanien (2012a) tutkimuksen mukaan lasten kertomuksia luonnehtii monikanavaisuus, pirstaleisuus, yhteistoiminta sekä monimutkaiset suhteet kertomuksen ja kontekstin välillä. Viljamaan (2012) tavoin olen halunnut kirjoittaa siten, etteivät lapset huuhtoutuisi pesuveden mukana.

Avaan näkymiä tutkielmani tuloksiin kolmen kertomuksen ja pääteeman kautta. Olen kirjoittanut yhden kertomuksen kustakin kolmesta lasten ja minun ryhmäkeskustelusta, jotka mainitsin luvussa 4. Tässä työssä kertomukset on esitetty aikajärjestyksessä siten, että ensimmäisen alaluvun kertomuksen pohjalla on ensimmäinen lapsille pitämäni keskustelu ja viimeisessä alaluvussa viimeisenä pitämäni keskustelu. Olen kirjoittanut kunkin kertomuksen silmällä pitäen yhtä kolmesta pääteemasta. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen *toiminnan merkitystä yhteenkuuluvuuden rakentumisessa*, toisessa *lapsia, aikuisia ja tavaroita kuulumisen rakentajina* sekä kolmannessa *huumorin ja vastustuksen merkitystä yhteenkuuluvuuden rakentumisessa*.

Aineistoni olisi antanut mahdollisuuksia useampien kertomusten tuottamiseen ja näkökulmien tarkasteluun. Tulosteni kannalta keskeiset teemat ovat valikoituneet tarkastelun kohteiksi toisaalta sen pohjalta, mikä minua on keskusteluista nauhoitettuja videoita ja äänitteitä katsellesani ja kuunnellessani vetänyt intuitiivisesti puoleensa (vrt. Stratigos, 2015a; Viljamaa ym., 2017) ja mikä mielestäni on ryhmäkeskusteluissa ollut vallitsevasti läsnä. Toisaalta aiempi yhteenkuuluvuutta käsittelevä kirjallisuus on ohjannut katsettani siihen, mikä keskusteluissa on olennaista yhteenkuuluvuuden ilmiön kannalta. Kirjoittamani kertomukset sisältävät vain osia videoidusta ja äänitetystä aineistosta, eivät koko keskustelua. Ne ovat yhdistelmiä lasten kertomasta sekä eri tutkimusprosessin vaiheissa syntyneistä kokemuksistani, havainnoistani, tulkinnoistani ja kirjoituksistani. Lapset eivät esiinny kertomuksissa omilla nimillään. Vuorosanoja on muokattu lukemisen helpottamiseksi kuitenkin pyrkien säilyttämään niiden alkuperäiset merkitykset.

Kuten Viljamaa ja kumppanit (2017) oman tutkimuksensa kontekstissa kirjoittavat useisiin lähteisiin viitaten, en voi tavoittaa hetkien merkitystä niihin osallistuneille lapsille, vaan ymmärrys muodostuu ennemminkin itseni kautta. Heitä mukaillen ajattelen keskustelutilanteista kuvattuja videoita, nauhoitettuja äänitteitä ja niistä eri vaiheissa kirjoittamiani tekstejä pikemminkin muistoina kuin dokumentteina tai representaatioina keskusteluhetkissä tapahtuneesta. Niitä tulkitessani paitsi analysoin menneitä tapahtumia, myös luon ne uudelleen kerrostamalla uusia merkityksiä niiden ympärille pystymättä tavoittamaan kaikkea tapahtunutta ja sen merkitystä minulle tai lapsille menneessä hetkessä. Aivan kuten tutkijat kertovat Merleau-Pontyn ajatusten haastaneen ja kannustaneen heitä ihmettelyyn ja kurkotuksiin ensimmäisten havaintojen taakse huomaamaan aluksi näkymättömissä olleen, tutkielmani kirjallisuus on auttanut minua pyrkimään vastaavaan. (Viljamaa ym., 2017.)

Seuraavaksi tarkastelen kutakin kertomusta ja pääteemaa – näin myös tutkielmani tuloksia – tulkintojeni, kirjallisuuden ja kertomuksen välisessä vuoropuhelussa. Kohdistan katseeni itseäni, lapsiin, materiaaliseen ympäristöön sekä tapahtumiin ja kerrontaan kuvan äärellä. Olen erityisesti kiinnostunut kerronnan prosessista ja sen kontekstista, mutta myös sen sisällöstä (vrt. Puroila ym., 2012a). Fokukseni on erityisesti kysymyksessä: *Miten yhteenkuuluvuutta tuotetaan lasten ja tutkijan keskusteluhetkissä kuvan äärellä päiväkodissa?* Lisäksi nostan esiin olennaisina pitämiäni asioita liittyen rooliini tutkijana ja tutkimuksen tekemiseen lasten kanssa.

## 6.1 Kutsu yhteiseen toimintaan

*Olemme kokoontuneet sisaruskolmikon kanssa rauhalliseen tilaan toisten lasten ollessa ulkona taikka toisella puolella päiväkodin rakennusta. Etsimme omia paikkoja pöydän äärestä minun johdattamanani. Siiri, Minni ja Mauno koettavat löytää sopivia asentoja penkeissään. Minä yritän kiinnittää heitä yhteiseen hetkeen antamalla tärkeitä tutkimusavustajan tehtäviä. Kaikkien pyllyjen asettuessa kerron jännitystä luovalla äänensävyllä, että alamme tutkia yhdessä pöydälle väärinpäin asetettua kuvaa. Pyytäessäni lapsia kääntämään paperin Mauno repäisee sitä itseensä päin, Siiri huudahtaa sen viemisen merkiksi, ja Minnikin vetää sitä luokseen. Ryhdyn neuvomaan heitä ja alan itekin osallistua kääntämiseen. Pysäytän aikeeni ja kysyn, haluaisivatko he omat kappaleet. Saan lapsikuorolta myöntävän vastauksen ja jaan kullekin kuvat niiden samanlaisuutta korostaen.*

*Rupatteluhetkemme aikana kerronta tarttuu lapsesta toiseen. Pienet kädet rullaavat papereita, suut kiertyvät putkien ympärille, tättäräärätötterööröö-huudot kajahtelevat ilmoille, ja silmät*

tähystävät rullien läpi muun keskustelun lomassa. Kuvat muuttuvat torviksi, rullapapereiksi, kaukoputkiksi ja kartoiksi, joiksi lapset luomuksiaan itse kutsuvat. Mauno pohtii, pitäisikö kuva maalata. Yhden lapsen paperin kutsuessa toimintaan ja leikkiin toisten lappujen vetovoima vahvistuu kahdelle muulle sisaruskatraasta. Putkien auki rullautumisen seuraaminen näyttää olevan hauskaa. Välillä laput muuttuvat takaisin kuviksi ja yhteisen tarkastelun kohteiksi toistemme aloitteiden vetäessä kiinnostusta puoleensa. Siirin ja Maunon papereilla meinaa olla vaikeuksia mahtua samaan pöytään. Koetan säilyttää harmoniaa siirtämällä hienovaraisesti huomiota toisaalle. Juttellessamme lapset kertovat omia näkemyksiään, joihin toiset yhtyvät. Toisaalta seuraavassa hetkessä joku tuo esiin oman, eriävänkin, mielipiteensä tai tahtotilansa ponnekkaasti, kuten Siiri ilmaistessaan liikkeen, äännähdyksin ja ei-huudahduksin Maunon paperin olevan hänen tiellään.

Kuvassa lapsia puhututtavat erityisesti sukupuoli ja esineet. Näiden teemojen ympärille syntyy toinen leikki, enemmän kilpailun omainen. Pyytäessäni lapsia tutkimaan kuvassa näkemäänsä he osoittelevat papereitaan ja nimeävät sukupuoliä ikään kuin kilpaa. Lasten liikkeet kiihtyvät ja äänenvoimakkuudet kasvavat. Tyttö. Poika. Tyttö. Tyttö. Poika. Aluksi vain Minni ja Mauno ovat mukana Siirin seuraillessa tapahtumia ja käännellessä kuvaansa. Hetken päästä hänkin nostaa sormensa pystyyn ja yhtyy osoitteluun. Seuraavaksi vuorostaan Minni keskeyttää osallistumisensa toimintaan, pysähtyy katselemaan kuvaansa hetkeksi ja ojentaa sen sitten minulle sanoen: ”Sinä ota tää.” Hänen kiinnostustaan keskusteluun ylläpitääkseni siirryn kysymyspatteristossani eteenpäin, Minni tarttuu aloitteeseeni, ja muutkin seuraavat hetken päästä perässä seuraavan aiheeseen. Nimeämisleikki toistuu myöhemmin kahdesti lasten osoitellessa kuvistaan sieltä löytyviä tavaroita ja inhokkiasioitaan. Keskustelun edetessä käy ilmi, että kuvan aikuiset näyttävät lapsista miehiltä ja iskiltä.

Läpi jutusteluhetkemme koetan tasapainotella aikuisena olon, tutkimuksen tekemisen sekä lasten kerronnan ja olemisen kunnioittamisen välimaastossa. Pyrin saamaan lapset osallistumaan keskusteluun sanallisesti ja yritän olla tasapuolinen jokaista kohtaan. Annan lapsille tilaa kertoa omilla kokonaisvaltaisilla tavoillaan kuitenkin palauttaen toimintaa keskustelun ja kysymysteni äärelle. Havaitsen toisaalta pelkääväni paitsi heidän mielenkiintonsa sammumista, myös tilanteen käsistä lähtemistä. Kannan huolta siitäkin, ettei kameran linssi yllä kuvaamaan meitä, jos siirrymme pois pöydän äärestä. Jälkikäteen videota tulkitessani en voi olla huomaamatta olevani ainoa, jonka kuva ei muutu moneksi ja johon muiden toiminta ei tartu. Tilanteessa ollessani pohdin paperiputkien ympärillä tapahtuvan toiminnan olevan enemmänkin mahdollista vastarintaa tutkimustani kohtaan kuin kuvan tarjoamaa ja lasten yhteisen tekemisen levittämää leikin kutsua - yhteen vetävää voimaa.

Kertomus suuntaa katseen kohti toiminnan merkitystä yhteenkuuluvuuden rakentumisessa. Tekeminen näyttäytyy siinä minulle ennen kaikkea lapsia yhdistävänä ja heidän välistään kuulumista vahvistavana voimana. Myös Juutisen (2015) tutkimuksen tulokset osoittavat toiminnan

osaksi lasten kuulumisen rakentamisen tapoja sekä vertaiset merkittäväksi kohderyhmäksi suhteessa siihen, keihin lapset kuulumistaan päiväkodeissa rakentavat. Kertomuksessani Minni, Siiri ja Mauno tulevat kutsuneeksi toisiaan yhteisen tekemisen ja leikin äärelle muuttaessaan kuvia torviksi, kaukoputkiksi, kartoiksi, rullapapereiksi ja maalauksiksi sekä ryhtyessään kuvien henkilöiden ja tavaroiden osoitteluun ja nimeämiseen.

En voi tietää, miten lapset itse tilanteen kokivat ja mitkä heidän pyrkimyksensä olivat. Näin ollen en voi myöskään olla varma, rakentavatko lapset tai kyseiset toimet lasten välille kuulumista kyseisessä hetkessä. Kuten Viljamaan ja kumppanien (2017) tutkimuksessa, lapset vaikuttavat kuitenkin tuntevan vetovoimaa toistensa toimintaa ja toisiaan kohtaan. Kuvan muuttaminen moneksi rullaillen ja kuvan osoittelu vaikuttaa olevan kaikille kolmelle mieleistä ja hauskaa, ja tekeminen tarttuu lapsesta toiseen. Jaetuilla mielenkiinnon kohteilla on Wastellin ja Degotardin (2017) tutkimuksen mukaan vaikutuksensa kuulumiselle, sillä ne vahvistavat lasten ihmissuhteita ja sitä kautta lasten käsityksiä kuulumisesta.

Kuten Viljamaa ja tutkimusryhmä (2017) nostavat esiin, lasten yhdessä oleminen ja tekeminen eivät vielä merkitse yhteenkuulumista, vaan niiden taustalla vaikuttavat monet syyt lasten halusta aikuisten ohjaamiin ja pakottamiin järjestyksiin. Kuvien rullailua voi tulkita myös siten, että lapset tekevät kukin tahoillaan omia juttujaan, kuten minäkin varsinaisessa keskustelutilanteessa välillä ajattelin. Kertomuksessa Minnin, Siirin ja Maunon toiminta ei myöskään etene vain harmonisena sävelkulkuna. Lapset ilmaisevat teoin, elein, ilmein ja sanoin omia, toisten haluista ja mielipiteistä poikkeavia ajatuksiaan ja tahtotilojaan. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun Siirin ja Maunon kuvat eivät mahdu samaan pöytään. Lasten kiinnostus yhteiseen tekemiseen katkeaa ja suuntautuu toisaalle, mikä käy ilmi esimerkiksi Minnin lopettaessa kuvansa osoittelun ja ojentaessaan paperiaan minulle. Keskusteluhetkemmekin päättyy lopulta siihen, kun Siiri huomaa tilassa muuta kiinnostavaa tekemistä ja ilmaisee halunsa lopettaa tutkimuksen tekemisen. Minni ja Mauno yhtyvät myös tähän mielipiteeseen, päätämme keskustelun, ja pian kolmikko on jonkin muun mielenkiintoisen tekemisen äärellä. Viljamaan ja kumppanien (2017) tavoin näen yhteenkuuluvuuden tutkielmani pohjalta liikkeenä ja liikehdintänä.

Kertomuksessa myös minä osallistun kuulumisen rakentamiseen. Olen luonut puitteet yhdessä olemiselle ja tekemiselle sekä ohjannut meidät keskustelun äärelle. Rakennan aktiivisesti tilanetta tietynlaiseksi lasten viihtyvyyttä ja aineiston karttumista silmällä pitäen. Kokemusvarantoni pohjalta olen aavistellut mielekkään tekemisen olevan keino saada lasten mielenkiinto he-

räämään tutkimuksen tekemistä kohtaan. Tilanteessa en ajatellut suoranaisesti vuorovaikutustamme kuulumisen näkökulmasta. Viljamaan ja kollegoiden (2018) tutkimukseen osallistuneiden aikuisten tavoin, muut tärkeänä pitämäni asiat saavat minut tarttumaan lasten aloitteisiin, tulen vedetyksi lasten mielessä olleisiin asioihin ja lasten ajattelutapaan ja tätä kautta vaikutan kuulumisen rakentumiseen. Juutisen (2018) väitöskirjan mukaan varhaiskasvattajat osallistuvatkin aktiivisesti yhteenkuuluvuuden muodostumiseen päivittäisten kohtaamisten, pedagogisten käytäntöjen ja arvojen kautta. Toisin kuin Viljamaan ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa mukana olleita aikuisia, minua ohjaa tilanteessa puheen ja kielen oppimisen sijasta ennen kaikkea välittämiseen, demokratiaan ja hallintaan liittyvät arvoni.

Kertomuksessa myös jään tai ennemminkin jättäydyn ulkopuolelle toiminnasta, joka mahdollisesti vetäisi minua lähemmäksi lapsia. Juutisen (2018) tutkimuksissa aikuiset eivät useinkaan olleet läsnä lasten kuulumisen ja ulossulkemisen kannalta merkityksellisissä tilanteissa eivätkä hyödyntäneet tällaisia tilaisuuksia kuulumisen edistämiseksi. Tässä kertomuksessa yhteisen hetken syventämisen esteenä ovat ajatukseni tutkimuksen tekemisestä. Jos olisin ollut tilanteessa vain varhaiskasvatuksen opettajana taikka pelkästään itsenäni, olisin todennäköisesti tarttunut lasten leikin kutsuihin. Näin hetkestä olisi voinut kehkeytyä toisenlainen seikkailu. Viljamaa tutkimusryhmineen (2018) tuo esiin aikuisten roolin outojen ja ennakoimattomien, syntymässä olevien merkitysintentioiden huomaajina, tulkitsijoina ja kannattelijoina. Tilanteessa havaitsen ja tartun Minnin, Siirin ja Maunon aloitteisiin eri tavoin useaan otteeseen. Minua ohjaa kuitenkin myös pelko siitä, että jos lähtisin kovin voimakkaasti mukaan leikkiin, siirtyisimme pois kameran ja nauhurin ulottumattomista sekä fokuksemme liikkuisi kauas tutkimuksestani eli kysymyspatteristostani. Tämä on mielenkiintoinen havainto siitäkin näkökulmasta, että olin etukäteen ajatellut, ettei sen läpi käyminen ole keskeistä. Kuitenkin kaikissa lasten ryhmäkeskusteluissa tutkijana tukeuduin kysymysrunkoon.

Toisaalta minä olen kertomuksesta meistä neljästä se, joka kiinnittää erityisesti huomiota erilleen suuntautumisiin ja pyrkii pitämään keskustelukumppanien välistä harmoniaa yllä. Annan tutkimusavustajan tehtäviä lasten pysymiseksi pöydän ääressä ja penkeillään sekä neuvon kuvan kääntämisessä, ryhdyn aluksi toimeen itsekin todeten kuitenkin sen tuloksettomaksi vaihtoehdoksi ja vaihdan nopeasti taktiikkaa omien kuvien ottamisen ehdottamiseen vielä erikseen niiden samanlaisuutta korostaen. Olen liiaksikin asti herkistynyt erilleen vetäytymisille. Videota jälkikäteen katsellessani lapset eivät vaikuta olevan menossa minnekään koettaessaan löytää sopivia asentoja penkeistään eivätkä he näytä välittävän toimista, joita ennakoin erilleen

suuntaaviksi teoiksi. Tutkielmani haastaakin kysymään, miten lapset kokevat aikuisten pyrkimykset toiminnan harmonisuuteen.

Kuten aiemmin jo hieman sivusin, kertomus viestii toiminnan ja yhteenkuuluvuuden sidoksisuudesta *ajan* virtaan. Toisaalta lasten kuulumisen rakentuu lyhyissä, sekunteja ja minuutteja kestävässä hetkissä toiminnan kutsuina, niihin vastaamisena ja vastaamattomuutena (ks. myös Viljamaa ym., 2017). Toisaalta aivan kuin lasten välille olisi muotoutunut ajan saatossa *sisaruuden* kautta oma olemisen ja kuulumisen koreografia. Toisiin lasten ryhmäkeskustelujen kokoonpanoihin kolmikkoon verratessani he ovat kiinteämpi porukka.

Yhteenkuuluvuuden dynaamisen luonteen ohessa tutkielmani tulokset nostavatkin esiin yhdessä olemisen ja tekemisen kautta muotoutunutta pysyvämpää sidettä. Wastellin ja Degotardin (2017) tutkimuksessa lapset ymmärsivät ja ilmaisivat kuulumisen kokemuksestaan ajan kautta, ja päiväkodissa pidempään tai useammin olleet lapset vaikuttivat saaneen korkeamman statuksen. Viljamaata ja kumppaneita (2017) seuraten ajattelen, ettei kenenkään lapsen kuulumisen tai ulkopuolisuuden ole kiveen hakattua, vaan yhteenkuuluvuus on jatkuva prosessi, johon voi vaikuttaa. Samaan aikaan en voi kuitenkaan olla pohtimatta, kuinka monimutkaiseksi se voi käytännön tasolla osoittautua suhteiden ottaessa voimakasta yhteen taikka erilleen vetävää suuntaa.

Kertomuksessa on läsnä myös *kehollisuus*. Osallistumme kaikki neljä hetkeen ja tuotamme kuulumista siinä omista kehoistamme käsin toimien tietyn materiaallisen ympäröidessä meitä. Erityisesti lasten kerronta on kokonaisvaltaista ja ruumiillista, kuten sille usein luonteenomaista on (ks. esim. Viljamaa, 2012). Kuvat muuttuvat moneksi Maunon, Siirin ja Minnin käsien, silmien ja suiden kautta. Nimeämisleikki saa vauhtia alleen etusormien päättäväisistä osoituksista. Omat mielipiteet ja tahtotilat tulevat kuulluksi ja nähdyksi, kun lapset ottavat kehonsa liike- ja äänienergiaa käyttöönsä.

Ajan ja kehollisuuden ohessa kertomuksessa toiminta ja yhteenkuuluvuus kietoutuvat yhteen *materiaallisen maailman* kanssa. Aivan kuten aiemmissa tutkimuksissa kartalla (Bone, 2014), liikennevaloilla (Juutinen ja Viljamaa, 2016), jugurteilla ja ruokalapuilla (Mortlock, 2015), luolalla (Stratigos, 2015a), kukalla (Sumsion, Harrison & Stapleton, 2018) ja patjalla (Viljamaa ym., 2017), kuvalla on roolinsa kuulumisen muotoutumisessa. Se kutsuu lapsia toimintaan. Myös pöydällä, tuoleilla, kameralla ja huoneesta löytyvillä lasten mielenkiintoa herättävillä esineillä sekä rauhallisella tilalla on merkityksensä tekemisen ja hetken muotoutumisessa. Samoin kuin Viljamaa tutkimusryhmineen (2017) kirjoittaa oman tutkimuksensa kontekstissa, ajattelen

materiaalisen maailman tässä kertomuksessa toimivan kutsun ja vetäytymisen esittäjinä, välittäjinä ja vahvistajina siten, että niiden tyyli rakentuvat suhteissa lasten ja minun välillä. Seuraavan kertomuksen kautta suuntaan katseen lapsiin, aikuisiin ja tavaroihin kuulumisen rakentajina.

## 6.2 Lapset, aikuiset ja tavarat kuulumisen rakentajina

*Olemme Liljan, Elsan ja Ellan kanssa kirjastossa, joka sijaitsee muutaman oven avauksen päässä päiväkodin tiloista. Istumme vieritysten pitkän pöydän ääressä. Edellisen päivän keskusteluista ”viisastuneena” olen jakanut meistä jokaiselle omat kuvat. Valitsen ylimmäisen kysymyksen edessäni olevasta vihkosta. Ilokseni ja yllätyksekseni Elsa vastaa siihen ensimmäisenä. Minulle on etukäteen kerrottu hänen olevan ujo ja hiljainen. Päiväkodin arkea havainnoidessani minäkin olen huomannut hänen jäävän hieman sivuun muiden toimista ja vaeltelevan tiloissa.*

*Uppoudumme rauhallisen keskustelun pariin. Koen tunnelman lempeäksi ja herkäksi, mikä tarttuu omaan olemiseeni. Huone täyttyy minun kannatteluhyityksistäni ja Ellan monivivahteikkaasta kerronnasta. Lilja ja Elsa ovat aktiivisesti hetkessä mukana, enemmän kuuntelijoiden rooleissa. Ellan kerronnan pinnalle pulpahtamisesta olen ollut jo ennen juttuhetkemme alkua toiveikas, sillä minulle on kerrottu hänen vahvuuksistaan tarinoitsijana.*

*Koetan houkutella Liljan ja Elsan ääntä ilmoille sekä luoda kaikille tasapuolisesti tilaa kertoa: Kohdistan kysymyksiä vuoroin kullekin osallistujalle. Heitän jatkokysymyksillä palloa joko yleisesti kaikille, äänessä olleelle lapselle tai kahdelle muulle. Varmistan kolmikolta sanoin ja kuvia osoittelemalla, ovatko he ymmärtäneet, mitä toinen on tarkoittanut. Ellan kerrontaa kysymyksieni tulva ruokkii entisestään. Elsa ja Liljakin koettavat tarttua niihin ytimekkäillä vastauksillaan. Välillä Elsan puheenvuoron alku jää Ellan vauhdikkaamman tahdin jalkoihin. Erityisesti Liljalle vastausten keksiminen tuottaa pään vaivaa kovasta yrittämisestä huolimatta. Esimerkiksi kysyessäni, mistä hän ei päiväkodissa tykkää, sopivaa vastausta ei millään löydy: ”Että niinku niinku. Ää. Mm. Mm. Mää en tiiä.” Useampaan kertaan lapset mukailevat toistensa vastauksia toistelemalla pätkiä tai yksittäisiä sanoja toistensa puheenvuoroista, Lilja ja Elsa Ellaa tiheämmin.*

*Juttuhetkemme teemat pyörivät leikkimisen ja mököttämisen ympärillä. Heti alussa kysyessäni kuvan tapahtumista Elsa tuo vastauksellaan ensimmäiseksi mainitun keskusteluun: ”Mm. No leikkivät.” Samaa mieltä ovat Ella ja Lilja. Leikkiminen ujuttautuu vähän väliä keskustelun rakoihin. Se on lapsille tuttua puuhaa ja tuntuu heistä kuvassa samaistuttavalta. Kolmikosta samanlaista kuvassa omaan päiväkotiin verrattuna ovat kaksi ihmistä, jotka leikkivät. He havaitsivat kuvasta myös palikoilla ja pallolla leikkimisen. Ponien, legojen rakentamisen, kinastelun, pallojen ja autojen – ihan oikeidenkin sellaisen – äänet kantautuvat kuvasta lasten korviin. Kahden jälkimmäi-*

sistä kerrotaan olevan tuttuja oman päiväkodinkin äänimaisemassa. Ella näyttää, että leikkiautojen ääniä voi matkia. Nön. Nön. Nön. Nöö. Oman päiväkodin aamunkin kerrotaan etenevän käsien pesusta ja aamupalasta leikkimiseen.

Rupatteleimme leikkikavereista. Kysyessäni lapsilta, kenen kanssa he aina leikkivät, Elsa kertoo leikkivänsä nyt Ellan ja Kaisan kanssa. Ella ei mainitse vastavuoroisesti Elsaa, Kaisan nimen kylläkin. Hän kertoo leikkivänsä Kaisan kanssa aina pihalle mentäessä. Liljan ystäviä taas ovat Valtteri, Viivi ja Kirsi. Kuvasta Ella valitsee kaveriksi nojatuolissa istujan, Elsa toisen palikan pitelijöistä, ja Lilja oman päiväkodin Viivin. Tarkentavan kysymykseni myötä ovella oleva kauimmainen hahmo valikoituu ystäväksi. Liljasta omassa päiväkodissa on mukavaa leikkiä pikkulegoilla, Elsa ei pidä autoilla leikkimisestä. Yksinkin voi olla kiva tehdä asioita, kuten Elsasta piirtää, ja Ellasta leikkiä ja näyttää.

Tiedustellessani, leikkivätkö lapset aikuisten kanssa, saan Elsalta myöntävän vastauksen. Hänestä he eivät kuitenkaan tule mukaan leikkimään. Ellakin yhtyy Elsan mielipiteeseen ja jatkaa: ”Koska eihän, jos aikuiset ei halua, nii ei oo pakko. Koska ainaki mun äiti on tot-. Mä oon tottunu siihen, että joskus mä leikin mun tosi parhaitten lelujen kanssa ja joskus lelujen kanssa, koska mä tykkään. Mä voin leikkiä kaikkien kans, jos haluan. Mutta jos en, niin ei oo pakko.” Aikuisten jutuiksi kuvassa Ella kertoo kirjoittamisen ja näyttämisen sekä lasten jutuiksi leikkimisen ja koristelun. Elsasta aikuisten kanssa olisi kiva pelata jotain peliä, vaikka palapeliä. Ellasta yhdessä voi lukea. Lilja taas haluaisi pelata Afrikan tähteä kotona. Leikkiminen ujuttautuu toiseen keskustelun pääteemaan.

Mököttäminen ja kuvan yläreunan tapahtumat puhututtavat Ellaa. Tähän liittyvää kerrontaa olen myöhemmin kutsunut Murjotus-tarinaksi, mikä jatkui läpi keskustelumme välillä hiipuen ja välillä voimistuen. Elsa ja Liljakin osallistuvat kertomukseen pääasiassa myötäilemällä sanottua. Minä osoitan kiinnostusta välikommenteilla ja huudahduksilla sekä rytmittän kerrontaa kysymyksilläni.

Kysyessäni lapsilta siitä, mitä samanlaista kuvan päiväkodissa on kuin omassa, Ellan kerronta sysäytyy liikkeelle: ”Ja sit täällä on semmonen, joka yrittää pukea, mutta toi vaan on tällai [tekee samanlaisen asennon kuin ponihäntäinen lapsi].” Hän pohtii mahdolliseksi syyksi seuraavaa: ”Varmaan siks, koska se yrittää panna sille villasukkia, ja tuo vaan mököttää tälleen hm.” Talvesta huolimatta villasukkia ei haluta laittaa jalkaan. Sormea osoittavan vihreäpaitaisen aikuisen tekemisiä tiedustellessani Ella vastaa: ”No että villasukat pitää panna.” Myöhemmin kysyessäni lapsilta, keneltä he pyytäisivät apua, Ella valitsee kyseisen aikuisen. Hän perustelee valintaansa: ”Jos mää oisin täällä kuvassa ja mää näkisin, että tää panis talvella villasukkia, nii mää kyllä sanoisin tolle aikuiselle, että toi ei paa villasukkia. Nii sitten se kyllä näyttäis sormella, että nyt villasukat.”



*Lilja tuo kertomukseen villasukkien rinnalle takit. Ellan perässä hän nimeää saman aikuisen avunantajaksi miettien syyksi seuraavaa: "No siks ku ei laita takkia." Keskitymme hetkeksi tutkailemaan kuvasta löytyviä tavaroita, kunnes joku lapsista tuo takit uudelleen keskusteluun. Tämän seurauksena kysyn, kenen takit ovat, ja Ellan kertomus jatkuu: "Varmaa, koska tolla murjottaneel- ei myöskään halua laittaa niinku- [Elsa: Takkia.]Mm. Nii se taitaa heitellä sitä jonnekin, ja nyt se on kadonnut. Mä en täällä ainakaan nää mitää takkeja, koska ne on toisten. Koska tän takki taitaa olla tää pink-. Tää. Ja sit tän takki tää." Ella perustelee päättelyketjuaan minulle: "No koska kaikilla voi olla erilainen takki. Koska eihän sitä aina tiä, että onko samanlainen vai ei."*

*Rupattelutuokion aikana Ella nostaa esiin naulakon luona tapahtuvan murjotuksen: "Ja katooppa, kuka tuolla murjottaa." Hän epäilee mökötyksen johtuvan leikkikaverin puuttumisesta. Hänestä kuvan hahmojen murjotus tuntuu oudolta. Kysyessäni, mitä omassa päiväkodissa tapahtuu jonkun murjottaessa, Ella kertoo: "Mää ainaki kysyisin aikuiselta, että tuo murjottaa." Tiedustellessani aikuisen reaktiota hän jatkaa: "No se niinku sannoo et kiltisti. Että voitko lopettaa tuon, kun lapsi sanoi [muuttaa ääntään]." Kysyessäni, mitä lapset itse tekisivät kuvan päiväkodissa Ella ilmoittaa: "No oltais kilttejä eikä murjotettais, vaan leikkisimme tällä ja kasteltais kukkia ja oltais kilttejä."*

*Murjotus saa jälleen uuden sivujuonteen Ellan kerronnassa siirtyessämme keskustelemaan siitä, mistä lapset eivät päiväkodissa tykkää: "No ainakaan mä en tykkää päiväkodissa, jos mua kiusataan. Nii mä vaan rupeen murjottaan, jos mua kiusataan. Jos sanon, että ei, mutta jos mua ei kuunnella, niin sit mä kyllä vielä sanon, että ei ja ei ja ei." Jos toinen ei siltikään kuuntele, hän sanoisi asiasta aikuiselle. Kysyessäni, mitä aikuinen tämän jälkeen tekee, Ellankin mielikuvitus joutuu koetukselle: "No sanoo, että nyt lopetat sen tai minä. No en keksi [naurahtaa]."*

*Murjotus-tarinan katson päättyvän Ellan puntarointiin päiväkodin säännöistä: "No jos vaikka joku niinku tappelee. Jos on ottanu jonkun jutun ensin ja sitten reppii sen käestä, nii pittää heti sannoo aikuiselle, että tuo otti minulta käestä [muuttaa ääntään]." Pian tämän jälkeen yhteinen juttuhetkemme loppuu Liljan ilmoittaessa, ettei hän jaksa enää tehdä, ja Ellankin ollessa samaa mieltä. Elsa ei sano mitään. Pyydän häntä auttamaan minua nauhurin sammuttamisessa, ja lähdemme kaikki neljä laittamaan yhdessä kameraa kiinni.*

Pysähdyn tässä kertomuksessa tarkastelemaan lapsia, aikuisia ja tavaroita kuulumisen rakentajina. Olen kiinnostunut paitsi siitä, miten kuulumista keskusteluhetkessä tuotetaan, myös siitä suhteessa, kehen lapset yhteenkuuluvuutta päiväkodissa rakentavat ja millaisia kuulumisen rakentajia eri osapuolet ovat kertomuksen valossa. Juutisen (2015) tutkimusten tulosten mukaan merkityksellisiä lapsille varhaiskasvatuksen arjessa ovat sekä suhteet päiväkodin sisällä että suhteet päiväkotikontekstia laajemmin: lapset rakentavat kuulumista päiväkotiyhteisössä toisiin

lapsiin, aikuisiin, omaan pienryhmään ja koko päiväkotiryhmään sekä kuljettavat sinne mukanaan muita heille tärkeitä yhteisöjä ja ihmisiä, kuten perheenjäseniään sekä omia paikkojaan ympäröivän kulttuurin ja yhteiskunnan jäseninä. Tämän kertomuksen valossa merkitykselliseksi nousevat vertaiset, päiväkodin aikuiset ja tavarat. Myös koti pilkahtaa esiin kerronnan väleistä.

Kertomuksessa ovat läsnä *sekä lasten että aikuisten tekemät kategorisoinnit*. Kategorisoinnissa on kyse sellaisesta luokittelusta, joka määrittää sitä, kuka kuuluu, mihin, kenen luokse ja kenen ehdoilla (Tillett & Wong, 2018). Näiden kautta voidaan sekä ottaa mukaan että sulkea ulkopuolelle (Tillett & Wong, 2018). Kertomus sivuaa lasten tekemiä kategorisointeja *leikkikaveri*iden arvottamisen kautta. Ella kertoo olevansa tottunut siihen, että hän välillä leikkii parhaiden lelujen kanssa ja välillä lelujen kanssa. Tätä hän perustelee tykkäämisellään. Kaikkien kanssakin hän voi halutessaan leikkiä, mutta näin ei ole pakko toimia. Ilmaan jää roikkumaan kysymys, soveltaako hän samaa leikkikaveriperiaatetta ihmisiin. Ainakin hänen äitinsä saattaa olla tottunut siihen tai ehkä hän on eksynyt kertomukseen vahingossa. Leikkikaveruuteen yhdistyy Ellan kertomuksessa *valinnanvapaus*.

Juutinen (2018) on tunnistanut jännitteen yhteisöllisyyteen ja yksilöllisyyteen liittyvien arvouttuvuuksien välillä päiväkotiympäristöissä: hänen tutkimuksessaan varhaiskasvattajat eivät tukeneet tietoisesti moninaisissa yhteisöissä yhdessä elämisen taitoja, solidaarisuutta, yhdessä tekemistä tai kuulumista, vaan korostivat yksittäistä lasta ja hänen oikeuksiaan. Ellan kertomassa on läsnä hänen oikeutensa valita leikkikaverit itse. Ella kertoo kuitenkin leikkivänsä muidenkin kuin parhaimmiksi kokemiensa lelujen kanssa. Johtuuko tämä siitä, että hän tietää olevan reilua leikkiä kaikkien kanssa ja väärin jättää toiset ulkopuolelle? Kiusatuksi tulemisesta hän ei ainakaan pidä. Tärkeää hänelle on kilttinä oleminen, leikkiminen, kukkien kastelu ja murjottamatta oleminen – ainakin kuvan päiväkodissa. Kuulen Ellan kerronnasta hänen ympärillään olevien aikuisten ja kulttuurin äänet. Paitsi että korvissani kaikuivat Ellan vuorosanat, joissa hän eläytyy muiden rooliin muuttamalla ääntään, kuulen myös ne lukuisat lasten ja aikuisten aloitteista lähteneet keskustelut elämäni varrelta siitä, kuinka kaikki pitää ja ei pidä ottaa mukaan leikkeihin.

Kategorisointi yhdistyy kertomuksessa *ulkopuolella jättämisen ja joutumisen sekä yksinäisyyden* teemoihin. Erityisesti Elsan mahdollinen ulkopuolisuus mietityttää minua. Päiväkodin arjesta tekemiäni havaintojen lisäksi hän jää nimeämättä Ellan leikkikaverilistalta, vaikka Elsa on juuri maininnut Ellan nimen. Elsa myös tietää ensimmäisenä, mitä päiväkodissa on kiva tehdä

yksin. Jään pohtimaan, mitä eroa lapsista on yksin olemisella ja yksinäisyydellä. Juutisen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa usein yksittäiset lapset jäivät ulkopuolelle muiden leikkihetkistä päiväkodissa. Toisaalta päiväkodin arkea havainnoidessani Elsa on myös päässyt mukaan yhteiseen toimintaan. Vaikutuksensa lasten vastauksiin kysymykseeni siitä, kenen kanssa he aina leikkivät, voi olla siihen vahingossa eksyneellä aina-sanalla.

Elsa leikkii *nyt* Ellan ja Kaisan kanssa. Elsa taas leikkii *aina* pihalle mentäessä Kaisan kanssa. Sisältyykö vastauksiin vihje vertaissuhteiden pysyvyyden eroista lasten arjessa? Tämä johdattaa minut pohtimaan lasten leikkikaveruutta *ajan* ulottuvuudella: Kuinka pysyviä lasten leikkikaverit ovat ja kuinka usein ne vaihtuvat päiväkodeissa? Mitä merkitystä tällä on lasten kuulumisen kannalta? Miten lapseen vaikuttaa se, jos hänet valitaan harvoin leikkikaveriksi aidolla ilolla ja lämmöllä ainakaan ensimmäisenä? Kernanin (2010) mukaan lasten erilaisuuden ja ulkopuolisuuden kokemukset voivat luoda haasteita yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumiselle. Press ja kumppanit (2018) nostavat kuulumisen projektien näkökulmasta tärkeiksi kohtaamiset, jotka sekä kunnioittavat olemassa olevia yhteyksiä että luovat uusia siteitä.

Kertomuksessa ovat näkyvissä *minun ja päiväkodin varhaiskasvattajan tekemät kategorisoinnit lapsista* keskustelujen kokoonpanoja miettiessämme. Nämä liittyvät *lasten henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja taitoihin*. Tarkoituksenamme on ollut tukea sekä lapsia että minua yhteisessä kohtaamisessa, mutta myös turvata keskustelujen käynnistyminen ja aineiston syntyminen. Siinä sivussa tulemme luokitelleeksi lapsia: on joku, joka on tarinoitsija ja on joku, joka on hiljainen ja ujo. Näillä on käytännön merkitystä. Lapset osallistuvat tähän ryhmäkeskusteluun osittain tästä syystä. En kokenut, että kummankaan meistä pyrkimyksenä oli tietää tai leimata lapsia tietyntylaisiksi – pikemminkin olimme tälle riskille herkistyneitä. Kertomus saa minut kuitenkin kysymään, millaista kuulumisen mahdollisuuksia tulimme valintojemme kautta tuottaneeksi.

Kertomuksessa tuen lapsia verbaalisin keinoin. Kohdistan kysymyksiä kullekin lapselle, esitän jatkokysymyksiä ja varmistan sanoin, ovatko he huomanneet, mistä toinen on puhunut. Tulenko näin vahvistaneeksi Ellan kuulumista hetkeen Liljan ja Elsan kustannuksella, vaikka tarkoituksenani on huomioida heistä jokainen? Vaikuttaahan sanallinen kerronta olevan juuri Ellan vahvuus sekä minulle aiemmin kerrotun että Ellan keskusteluhetkessä tuottaman vaiheikkaan kerroksen pohjalta. Toisaalta pyrin olemaan sensitiivinen lasten aloitteille ja herkistymään heidän erilaisille tavoilleen kertoa; annan lapsille tilaa olla omilla tavoillaan ja kunnioitan niitä. En

pakota heitä osallistumaan keskusteluhetkeen, vaan päästän irti omista kerronnan houkuttelu-yrityksistäni, mikäli lapset eivät vastaa niihin. Olen myös mukauttanut omaa olemistani kulloiseenkin osallistujajoukkoon. Koska koin tämän kertomuksen keskusteluhetken lempeäksi ja herkäksi, siirtyi se minuun verkkaisempana puheena ja rauhallisempana käytöksenä.

Stratigos (2015b) nostaa esiin tärkeyden nähdä kategorioiden liikkuva ja monimutkainen luonne varhaiskasvatusympäristöissä. Kategorioiden roolia on tarpeen lähestyä avoimin mielin olettamatta niiden automaattisesti olevan pysyviä tai olennaisia lasten elämässä. Erityisesti sellaisten tilanteiden etsiminen ja löytäminen, joissa kategoriat vuotavat, rikkoutuvat tai eivät enää toimi, voivat johtaa uusiin ymmärryksiin yhteenkuuluvuuden rakentumisesta. On merkityksellistä pitää mielessä, etteivät kategoriat voi koskaan kertoa koko tarinaa kuulumisesta. (Stratigos, 2015b.) Giugni (2011) pitää tärkeänä lähestyä yhteenkuuluvuutta moninaisuuden ja erilaisuuden kohtaamisten kautta. Tässä kertomuksessa lapset ovat *yksilöllisiä ja erilaisia kuulumisen rakentajia*. Nämä toimijuudet muodostuvat ja saavat merkityksensä suhteissa eläen.

Kertomus haastaa pohtimaan, kenellä on päiväkodeissa tilaa kuulua ja millaisen lapsen kuulumista varhaiskasvatuksen arki tukee. Miten lasten persoonallisuudet, henkilökohtaiset taidot ja mielenkiinnon kohteet vaikuttavat nähdynsi tulemiseen ja mukaan pääsemiseen päiväkotien moninaisissa suhteissa? Onko esimerkiksi vahvat verbaaliset, sosiaaliset ja leikkimisen taidot omaavien lasten vaivattomampaa päästä ryhmään mukaan? Vahvistaako arki myös sellaisten lasten kuulumista, jotka eivät mielellään ole esillä tai äänessä isossa porukassa, joiden energiaa päiväkotien sosiaalinen, vauhdikas ja äänekäs meno voi huventaa tai jotka eivät tiedä, miten yhteisiin leikkeihin pääsisi mukaan?

Viljamaan ja kumppanien (2017) tutkimustulosten mukaan materiaallinen maailma toimii kuulumisen kutsujen ja vetäytymisten esittäjinä, välittäjinä ja vahvistajina. Tässäkin kertomuksessa *tavaroilla* on oma roolinsa. Lilja, Elsa ja Ella huomaavat kuvasta palikoilla ja pallolla leikkimisen sekä kuulevat sieltä ponien, legojen rakentamisen, pallojen sekä oikeiden autojen ja leikkiautojen ääniä. Osa niistä kerrotaan tutuiksi omankin päiväkodin äänimaisemasta. Liljan leikeissä ovat mukana pikkulegot. Elsa taas ei mielellään ota autoja mukaan leikkeihin. Myös pelit, Afrikan tähti ja palapelit, mainitaan. *Tavarat* ovat kertomuksessa yhdessä tai yksin leikkimisen, pelaamisen, piirtämisen, lukemisen ja koristelun *mahdollistajia*.

Pajun (2015) mukaan välineet vaikuttavat tutkijan ja osallistujien lisäksi tutkimushetken muotoutumiseen ja osallisuuteen siinä. Kertomuksessa kamera, nauhuri, kirjaston tilat ja huonekalut ovat osa keskusteluhetkeä. Luovatko esimerkiksi pitkän pöydän ääreen vierekkäin asettuminen,

edessämme kuvaava kamera, kysymysvihkoni ja omat kuvat etäisyyttä Liljan, Elsan, Ellan ja minun välille? Tästä näkökulmasta käsin tavaroista tulee *kuulumisen rakentumisen estäjiä*. Villasukat ja takitkin ilmaantuvat kerrontaan. Lapset tietävät sanoa, kelle mikäkin takki kuuluu ja kenen on ne puettava päälle. Näin tavarat muodostuvat *lasten omistamisen kohteiksi*. Myös Pu-roilan ja kumppanien (2012b) tutkimuksen mukaan lapset tietävät tarkasti, kenelle tavarat päiväkodissa kuuluvat. Kertomus antaa vihjeen, että lapsilla on leluihin erityinen, ihmisten välisiin suhteisiin liittymätön side. Aivan kuin lelut olisivat Ellalle elossa. Ne ovat leikkikalujen ohessa tai sijasta *leikkikavereita*.

Kertomuksessa *aikuiset* asettuvat *hoitajiksi, huolehtijoiksi, auttajiksi, sääntöjen ylläpitäjiksi ja ristiriitojen selvittelijöiksi*. Ellasta yksi kuvan aikuisista sanoo poninhäntäiselle lapselle, että villasukat on laitettava. Tilanne on Ellalle mahdollisesti tuttu omasta päiväkodista. Ainakin hän aloittaa Murjotus-tarinan kysyessäni, mikä kuvan päiväkodissa on samanlaista kuin omassa. Voi myös olla, ettei hän ole ymmärtänyt kysymystäni, ja tarina saa alkunsa toisaalta. Kyseisen aikuisen hän valitsee myös avunantajaksi, jotta lapselle saataisiin villasukat talvella päälle. Liljastakin samainen aikuinen olisi hyvä auttaja. Tällä kertaa se on takki, joka pitäisi saada päälle. Omassa päiväkodissa Ella kertoo ratkaisevansa toisten lasten murjotuksen hakemalla apua aikuiselta. Samoin hän toimisi, jos ei saisi kiusaamista loppumaan omin avuin. Aivan kuin lapset, tai ainakin Ella, hakisivat aikuisilta apua, kun omat keinot eivät enää riitä. Näin aikuiset asettuvat *lasten tueksi ja turvaksi* päiväkodissa.

Toisaalta mieleeni eksyy kysymys *aikuisista lasten vallan väleinä*. Hyödyntävätkö lapset aikuisia saavuttaakseen omia halujaan ja tavoitteitaan vertaissuhteissa sekä kuulumisen neuvotteluissa että yleisemmin? Joerdensin (2014) tutkimuksen valossa kasvatusympäristön säännöt, rutiinit ja rituaalit ovat lapsille sosiaalista pääomaa, joiden avulla he voivat käyttää valtaa vertaisiinsa esimerkiksi toistensa toimintaa rajoittamalla. Sääntöihin, rutiineihin ja rituaaleihin nopeasti sopeutuminen voi olla lapselle eduksi, joskus jopa hitaammin vaatimuksiin sopeutuneiden lasten kustannuksella (Joerdens, 2014). Kertomuksessa lasten kertomaa voi tulkita myös siten, että *lapset* pyrkivät olemaan *auttajina* toisille lapsille tai aikuisille.

Kertomuksessa keskustellaan *aikuisista leikkikavereina*. He ovat sekä potentiaalisia että riittäviä leikkijöitä. Ellan valinta leikkikaveriksi kuvasta osuu nojatuolissa istuvaan aikuiseen. Muuten kolmikko ei yhdistä aikuisia leikkiin tai kaveruuteen liittyvään toimintaan oma-aloitteisesti, vaan kysymykseni ohjaavat nostamaan heidät keskusteluun. Kysyessäni kolmikolta, leikkivätkö lapset aikuisten kanssa, Elsa vastaa myöntävästi. Hänestä ja Ellasta aikuiset eivät

kuitenkaan tule leikkeihin. Ellasta aikuiset saavat tehdä valinnan itse. Onko Ella tottunut siihen, ettei äiti tule mukaan leikkeihin? Vai onko äiti tottunut siihen, ettei häntä aina välttämättä halutakaan mukaan, vaan lelut ovat mieleisempiä leikkikavereita? Eksyykö äiti kerrontaan vahingossa vai kenties oman mielipiteen perustelun tueksi?

Lapsista aikuisten kanssa voi olla kiva tehdä asioita yhdessä, kuten pelata ja lukea. Mikä saa heidät valitsemaan nämä tekemiset? Ovatko lukeminen ja pelaaminen lasten leikkivalikoimasta niitä, joita aikuiset mielellään lasten kanssa tekevät? Miten nämä suhteutuvat vertaisten kanssa leikittäviin leikkeihin? Kertomuksen valossa näyttää siltä, että kolmikko kokee leikkimisen ennen kaikkea lasten jutuksi. Esimerkiksi Ella kertoo kuvassa aikuisten tekemiseksi näyttämisen ja kirjoittamisen, lasten taas leikkimisen ja koristelun. Toisaalta voi olla, että vastauksen tautalla on kuvan konkreettiset tapahtumat, Ellan omat mielitekemiset tai jokin muu syy. Onkin mahdollista, että Ellan, Elsan ja Liljan elämässä olevat aikuiset leikkivät heidän kanssaan paljonkin, mutta aikuisia ei mielletä leikkijöiksi kulttuurisen käsikirjoituksen vuoksi samalla tavalla kuin vertaisia. Leikkiminen yhdistetään niin Suomessa kuin muuallakin vahvasti lapsiin ja lapsuuteen. Kolmikon päiväkodin aikuiset olivat havaintojeni pohjalta mukana lasten tekemisissä ja jutuissa arjessa.

Erityisesti Elsan kerronta johdattaa minut pohtimaan lasten tarpeita aikuisille leikkikavereille ja seuralle päiväkotien arjessa sekä lasten kaipausta rauhallisiin, pienen osallistujaporukan hetkiin. Hän vastaa ensimmäisenä kysymyksiini aikuisten leikkimisestä lasten kanssa sekä kysymykseeni siitä, mitä aikuisten kanssa olisi päiväkodissa kiva tehdä. Keskustelumme lähestyessä loppua hän on ainoa, joka ei ilmaise toivetta sen päättämiseen ainakaan ääneen. Minusta on tuntunut läpi keskustelun, että juuri hän on erityisesti nauttinut yhteisestä keskusteluhetkestämme. Siihen, että ehdotan nauhurin kiinni laittamista hänelle, sisältyykin lohduttava ele. Kuinka usein päiväkotien arjessa jää tilaa tällaisille rauhallisille pienen porukan hetkille?

Zachrisen (2016) on tutkinut päiväkotien demokraattisia arvoja suhteessa vuorovaikutusmalleihin aikuisten ja lasten välillä. Hänen tulostensa mukaan kahdenvälinen vuorovaikutus tarjoaa pääasiassa mahdollisuuksia lapsen ja aikuisen välisen yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumiselle siinä, missä taas ryhmän välinen vuorovaikutus mahdollistaa saman sekä suhteessa vertaisiin että aikuiseen. Näin ollen jälkimmäiseksi mainittu luo vahvempia mahdollisuuksia kokea kokonaisvaltaisemmin demokraattisia käytänteitä. (Zachrisen, 2016.) Sadownik (2018) taas nostaa esiin norjalaisen ja puolaisen kulttuurin risteykseen sijoittuvassa tutkimuksessaan pohjoismaisen, vapaata leikkiä ja lasten itsenäistä, kompetenttia

toimijuutta korostavan varhaiskasvatuskulttuurin varjopuolet: tämä kasvatuskulttuuri voi asettaa mukaan pääsemisen haasteita lapsille, joilla ei ole samanlaista kulttuurista ja sosiaalista pääomaa kuin muilla lapsilla, ja jotka ovat tottuneita aikuisten auktoriteettiasemaan ja aikuisjohtoisuuteen arjessaan.

Kertomukseni valossa jään pohtimaan, olisiko Elsan ja Liljan kerronta päässyt vahvemmin esille, jos olisin ollut tilanteessa heidän kanssaan kaksistaan vai auttoiko toisten lasten läsnäolo yksittäistä lasta luottamaan minuun. Entä olisiko Liljan kuulumista tukenut toiminnallisempi aktiviteetti, tutumpien kavereiden läsnäolo tai kotiympäristö? Tutkielmani tulokset nostavat esiin tarpeen miettiä päiväkotien sosiaalisten kontaktien, toiminnan, liikkeen ja äänen määrää ja laatua suhteessa lasten henkilökohtaisiin tarpeisiin. Tärkeää on myös pohtia lasten erilaisten vahvuuksien esiin pääsemisen mahdollisuuksia arjessa. Tutkielmani haastaa huomaamaan moninaisuuden ja näkemään sen rikkautena päiväkotien arjessa.

### 6.3 Kuulumisen köydenvetoa huumorin ja vastustuksen keinoin

*Väritämme Siljan ja Kaapon kanssa pöydän ääressä kuviamme. Lasten kuvat alkavat täytyä hetkessä eri sävyistä, ja heidän värittämisensä on tempoltaan vauhdikasta. Välillä minusta tuntuu siltä, että heillä on kiire saada ne valmiiksi. Värittämisen lomassa käymme huumorin täyteistä keskustelua. Erityisesti Kaapolla on pilkettä silmäkulmassa, ja hänen huumorinsa kukkii läpi ruppatteluhetken. Hän hymyilee ja naurahtelee omille jutuilleen, myös Siljaa ja minua ne huvittavat.*

*Värittäen ja ääneen selittäen Kaapo herättää kuvansa eloon. Hän värittää piirustukseen oksennusta, verta, kakkaa ja ruohikkoa. Näitä ilmentävät milloin tilan lattialla, ovesta, ikkunassa ja seinissä sekä milloin hahmojen korvissa, naamoissa, suissa, hiuksissa, takapuolissa ja ylipäätään heidän päällään olevat vihreät, siniset, punaiset, oranssit ja ruskeat värit. Mitään pinkkiä Kaapo ei oikeastaan tarvitse, koska ei siitä tykkää. Kaapo laittaa jotakin jonnekin ja jollekin, kaikenlaista kaikkialle ja kaikille.*

*Jollakin on pieni käsi tai oikeastaan iso. Toisella taas jättikäsi, hän on jättiläinen. Kaikilla on oksennustauti ja kaikkia oksettaa. Kaikki tarvitsevat kakkanaaman ja ovat jäätyneet. Nyt onkin oksennuslupa. Toisaalla saa oksentaa ja toisaalla kakkia. Hahmoilla on paha olla, ja kuva ei ole yhtään hyvä paikka. Sinne ei kannata kenenkään mennä. Joku vain naureskelee, kun sillä on oikeasti paha olo. Joku taas oksentaa ihan kohta. Toiset jo oksentavatkin niin, että jollakin on tarttunut sitä jopa hiuksiin – ihan kokonaankin.*

*Toisilla palelee ja he ovat jäässä. Paikassa on ihan jäätävän ja hirveen kylmää. Joku pääsee luistelemaan. Kakkalattian lisäksi tilasta löytyy jääpaikka, ja ovesta tulee jäätä. Siellä on jäätä,*

*tuossa on jäätä. Jättiläislumihiutalekin tilasta löytyy. Jonkun päällä on kakkaa, joku on ihan kassassa, jonkun päälle on kakittu, jollakin on kakkanaama, ja jotkut saavat kakkalapsia. Maailmaan tulee jostain myös verta. Ei sinivertaa, vaan tätä vertaa. Jos paikkaan menee, kuolee. Kaapo piirtää ihmisten selkiin rasteja. Ainakin yhden äksän hän kertoo kuvastavan raapaisua. Kaapo katsoo erään hahmon peppua paljaana olevan selän kautta. Hän myös pohtii, mitä tapahtuisi, jos hän menisi jonkun kuvassa olevan naisen päälle ja hyppäisi katolle. Hän saisi hypätä koko maapallon ympäri. Sitten hän hyppäisi matolla istuvan aikuisen päälle, ja siltä menisi nilkka poikki. Kertomuksensa päätteeksi hän ilmoittaa värittävänsä kuvansa sotkuksi.*

*Kaapon tapahtumarikas kerronta saa juonenkäänteitä muusta keskustelusta. Minä olen esimerkiksi kysynyt kuvan päiväkodin mahdollisesta oksennustautiepidemiasta ja todennut, etteivät siellä asiat ole hyvin. Hänen tarinointinsa ohessa olemmekin samalla keskustelleet kysymyksistäni. Kaapo on osallistunut tähän jutusteluun, ja me Siljan kanssa Kaapon hupsutteluun. Olemme kaikki monin tavoin kuulolla elein ja ilmein sekä kommentein. Hymyilemme, naurahtelemme, pyysähdymme kuuntelemaan, osoittelemme kuvia sekä vilkuilemme värittämisen lomasta toisiamme ja toistemme kuvia.*

*Kaapon hyväksyntä on Siljalle merkityksellistä. Hän komppaa Kaapon kertomaa. Aivan kuten Kaapostakin, Siljasta päiväkodissa on yksinäistä ja ei ole koskaan yksinäistä, ihmiset ovat kuvassa 0-vuotiaita, pojilla voi olla pitkät hiukset ja hän ei tiedä, mitä leikkisi. Silja myös jatkaa Kaapon kerrontaa eteenpäin. Kun Kaapo kertoo, että olisi kivaa, jos päiväkodissa olisi oikea leopardi, Silja lisää listaan oikeat leijonat. Kun Kaapo kertoo, että päiväkodissa voi ulkona juoda kaljaa, Silja innostuu ja ehdottaa punaviiniä lisäksi. Kun Kaapo kertoo menevänsä Vuokon luokse ja kakkivansa hänen päälleen silloin kun häntä kakittaa, Silja havainnollistaa tapahtumaa tekemällä räjähdystä muistuttavan äänen suullaan. Kun Kaapo kertoo menevänsä jonkun pepusta jonnekin ja käyvänsä sitten kakilla, Silja suosittaa Kaapoa kakkaamaan jonkun pyllyyn. Kun Kaapo kertoo, että kuvan päiväkodissa ollessaan he oksentaisivat, Siljaa jatkaa kakille koko ajan menemisestä ilmoittaen. Lisäksi Silja kutsuu Kaapoa nimeltä hänen mielipidettään kysyäkseen tai kerrotusta kiinni saadakseen: ”Kato Kaapo, kuinka ruma tämä on! Onhan nämä Kaapo hienoja?”, ”Missä Kaapo?”, ”Missä vauva, Kaapo?” ja ”Kaapo, kato!”.*

*Silja ei vain taivu Kaapon aatoksiin, vaan esittää eriäviäkin mielipiteitä. Siljasta päiväkodin aikuiset eivät leiki, Kaaposta leikkivät. Kaaposta päiväkoti ei ole hyvä paikka, Siljasta on kivojen lasten vuoksi. Silja kertoo leikkivänsä Vuokon, oman päiväkotinsa aikuisen, kanssa, koska tämä on kiva, Kaapon heitellessä kuvan aikuisia ikkunasta ulos sekä kertoessa Vuokon päälle kakkimisesta. Siljasta kuvan naulakot ovat samanlaiset kuin omassa päiväkodissa, Kaaposta ei. Tästä käydään neuvottelua. Silja perusteluina toimivat ylhäällä olevat kaapit ja nimilaput, Kaapon taas koukkujen lukumäärät, kaappien syvyys ja erinäköiset nimilaput. Silja myös koettaa pohtia vastauksia kysymyksiini ja vastailee niihin vakavammalla otteella Kaapon tarinoidessa, mitä värikäämpiä vastauksia.*



*Kaapo jättää Siljan aloitteita huomiotta ja kyseenalaistaa hänen sanomaansa. Hän esimerkiksi pitää katseensa omassa työssään Siljan yrittäessä näyttää jotain omastaan hänelle sekä ilmoittaa Siljan matkivan häntä Siljan vastatessa samoin kuin Kaapo kysymykseeni siitä, milloin päiväkodissa on yksinäistä. Kaapo myös kommentoi Siljan puhetyyliä ja väritystapaa: ”Sinä et ossaa sannoo sitä kunnolla.”, ”Miks sä värität nuin?”, ”Sinulla näyttää ihmeelliseltä. Minulla on vasta tässä asti, ku minä teen hittaammin.” sekä ”Mitä? Sulla on sateenkaaria, ja mulla on tällanen.”. Toisaalta voi olla, että hän toteaa asiantiloja ja vertailee erilaisia väritystyylejä sen kummempia tarkoittamatta. Kaapo on myös hereillä toisen moninaiselle kerronnalle ja vastaa siihen muun muassa hymyin, kuvista näyttäen ja toisen puheenvuoroihin tarttuen. Esimerkiksi keskustellessamme siitä, mitä päiväkodissa tapahtuisi, jos siellä ei olisi ollenkaan aikuisia, kynien ja kaiken heittämisen sekä kaikkien ihmisten tappamisen ja yksin eloon jäämisen lisäksi hän lisää jäätelöt Siljan ehdotukseen syödä kaapista kaikki herkut.*

*Minusta tuntuu pitkin keskustelua siltä, että Kaapo vastustaa kysymyksiäni. Mitäs muuta siellä kuvassa näkyy? Ei ketään. Voiko teijän päiväkodissa kastella kukkia? Ei. Autatteko te päiväkodissa paljon muita lapsia, jos ne tarttee apua jossain? En tiiä. Pyytääkö ne teiltä apua? En tiiä. Sen sijaan Kaapo kertoo tietävänsä Hirveästä Henristä jonkun, joka sanoo aina vaan en tiiä, en tiiä, en tiiä. Totean tähän, että ei sitä aina kaikkea tiiäkkään. Kaapo on sitä mieltä, että ei vaikka mitään. Myöhemmin Kaapo kertoo olevansa tohelo, sillä ei tiedä mitään. Sellaisen ohjelman hän tietää, missä on toheloita ja torveloita. Kysymyksiensä kautta hän myös jatkaa kerrontaansa kuvan ulkopuolelle sekä saa niistä lisää tuulta alleen ja hurvittelee niillä.*

*Oksennus ja kakka ovat sopivia vastauksia kysymykseen kuin kysymykseen samoin kuin liha ja kalja sekä ikkunan läpi ulos heittäminen. Päiväkodissa pahan olon tullessa Kaapo menisi vessaan oksentamaan. Päiväkoti ei ole hänestä hyvä paikka, koska siellä oksennetaan koko päivä. Omassa päiväkodissa on yksinäistä, kun heitä kakitellaan. Oman päiväkodin aikuisten leikkiä on käydä kakilla, ja tätä leikkiä Kaapo leikkisi Vuokon kanssa. Aikuiset ei ole kovin kivoja koskaan, koska ne käy kakilla lapsen päällä. Kuvan päiväkodissa ollessaan he oksentaisivat, ja Kaapo koko ajan kakkisi sen ihan kakaksi. Siellä ei saa kakkia toisten päälle, vaikka olisi kiva juttu, jos saisi oikeastaan. Vanhuksenakin Kaapo kävisi aina kakilla eikä lopettaisi koskaan sitä kakkimista. Kuvassa matolla istuva aikuinen hupsuttelee sanomalla kirosanoja, nauramalla ja sanomalla lihaa ja kaljaa. Kaaposta ulkona ei voi tehdä mitään paitsi juoda kaljaa. Kaapon lempparijuttu päiväkodissa onkin kalja, joka on hänen harrastuksensa ja jota hän kertoo juovansa lihan ohessa. Ikkunan läpi ulos lentävät milloin vauvat ja milloin aikuiset. Supervoimat saisivat Kaapon juoksemaan salaman nopeasti, rikkomaan ikkunan sekä menemään sen ja koko päiväkodin läpi.*

*Osan kysymyksistä Kaapo ottaa vakavammin tarjoten niihin tavanomaisempia vastauksia. Välillä Kaapo paljastaa hymyin, nauruin ja sanoin, ettei ole aivan tosissaan juttuineensa. Hän esimerkiksi kertoo, etteivät he käy päiväkodissa koskaan ulkona ja paljastaa hetken päästä, että ovat käyneet*

*monesti. Hän myös toteaa selvästi ironiaa äänessään, että on kyllä ihan totta, että lapset voivat juoda kaljaa ja punaviiniä.*

*Rupatteluhetkemme aikana huomaan molempien lasten vilkuilevan minua ikään kuin reagointiani tarkkaillen. Välillä esitän ottavani lasten lennokkaat jutut tosissani kysellen ja kommentoiden kasvot peruslukemilla. Välillä osoitan hymyin ja nauruin, että huumori uppoaa minuun. Joissakin hetkissä koetan luoda tilaa Siljan kerronnalle, joka jää hetkittäin Kaapon sukkelan version jalkeihin. Kohdistan kysymyksiä Siljalle, toistelen niitä aistiessani hänen pohtivan vastauksia ja huomautan Kaapolle tilan antamisesta Siljan kerronnalle.*

*Keskustelumme päättyy osittain minun ja osittain Siljan aloitteesta. Silja pysähtyy katselemaan kuvaansa. Kysyn Siljalta, onko hänen työnsä valmis. Hän on jo yhteen kertaan aiemmin tuumanut tehneensä työnsä Kaapon ilmoitettua värien pois laittamisesta. Olemme silloin jatkaneet värittelyä Kaapon kommenttien myötä: ”Ei ku minä en oo vielä ees tehny. Sullahan ei oo vielä ees valmis. Minä vaihan värejä.” Tällä kertaa saan kuitenkin Siljalta myöntävän vastauksen, jonka jälkeen Kaapokin ilmoittaa olevansa valmis.*

Kertomuksen kautta huomio kohdistuu *humorin* ja *vastustuksen merkitykseen* yhteenkuuluvuuden rakentumisessa. Siinä on läsnä erityisesti Kaapon huumori ja vastustus, mutta myös minä ja Silja osallistumme aktiivisesti hetken muodostumiseen. Vastustus on olennainen osa yhteenkuuluvuuden politiikka, joka esimerkiksi Yuval-Davisin (2011) mukaan sisältää sekä kuulumisen rajojen ylläpitämistä ja uudelleen tuottamista että niiden kiistämistä, haastamista ja vastustamista. Kuten Sumsion ja Wong (2011) tuovat esiin, halu ja vastustus kietoutuvat yhteen ja liittyvät yhteenkuuluvuuden neuvotteluihin. Puroilan, Hohdin ja Karlssonin (2016) mukaan lasten huumorilla on moninaiset kasvot ja se on sidoksissa yhteenkuuluvuuden kokemuksen luomiseen ja siitä erottamiseen. Kertomuksessa huumori ja vastustus ilmenevät monimerkityksellisinä sekä kietoutuvat toisiinsa ja kuulumisen neuvotteluihin. Tilanne muotoutuu niiden valoissa ja varjoissa (ks. Puroila ym., 2016). Myös värittämisellä on erityinen merkitys lasten ja minun välisen kohtaamisen ja tiedonrakentumisen näkökulmasta, kuten Kinnusen (2015) tutkimuksessa piirtämisellä.

Kertomus tuo mieleeni köydenvedon. Yhdessä hetkessä lapset vetävät köyttä samassa tiimissä minua tai aikuisten joukkuetta vastaan. Seuraavassa Kaapo vetää Siljaa, ja Silja koettaa tulla tai laittaa vastaan. Kolmannessa Silja yrittää vetää Kaapoa kevyesti luokseen, ja Kaapo kiristää omaa otettaan tai höllentää sitä hiukan. Minullakin on oma roolini mittelössä. Kertomuksessa on jälleen läsnä Viljamaan ja kumppanien (2017) kuvailema yhteenkuuluvuuden liike ja liikehdintä. Juutinen (2018) katsoo kuulumisen ja ulossulkemisen olevan erottamaton osa toisiaan ja

ilmentyvän yhtäaikaaisesti. Näin on tässäkin kertomuksessa. Jään pohtimaan, ovatko aikuisten sovinnaisuuden rajoja hipovat rupattelut testi minulle, sääntöjen venyttämistä, lasten välistä kuulumisen neuvottelua, hauskaa hupsuttelua ja osallistujille ominaista tapaa olla vai ripaus näitä kaikkia tai aivan jotain muuta.

Tunnistan Kaapon kerronnasta absurdien ja yllättävien yhdistelmien, rajoja ja tabuja rikkovan sekä vessa-aiheisiin ja ruumiillisuuteen liittyvän huumorin, joiden Puroila ja kollegat (2016) kirjoittavat olevan osa lasten huumoria. Kerronnan tapahtumia en olisi osannut keskusteluhetken alussa tai sen edetessä ennustaa, ja aikuisten korviin ne voivat kuulostaa erikoisilta. Väritäten, ääneen selittäen ja naurahdellen Kaapo herättää kuvansa eloon pahan olon tapahtumapaikaksi, jossa muun muassa kakataan, oksennetaan, palellaan, ollaan jättiläisiä, naureskellaan, raavitaan, kuollaan, hypätään ja luistellaan. Kehon eritteet ja niiden tuottaminen ovat olennainen osa juonen kulkua. Kertomus suorastaan vilisee aikuisten sovinnaisuuden rajoja rikkovaa puhelua, jonka keskiössä ovat milloin kakka, oksennus, veri, tappaminen, kuolema, peput, alkoholi ja milloin rikkoutuvat ikkunat. Lasten elämässä aikuisten välttämisiä ja vaiettuja teemoja ovat esimerkiksi väkivaltaa, kuolemaa ja alkoholia sivuavat aiheet, joita ei mielellään lasten elämään liitetä. Siljakin osallistuu Kaapon humoristiseen kerrontaan esimerkiksi hymyilemällä, tekemällä suullaan räjähdysäänien kakkaamisen merkiksi sekä jatkamalla Kaapon kerrontaa suosittamalla jonkun pylyyn kakkaamisesta, ilmoittamalla koko ajan kakkaamaan menemisestä ja ehdottamalla punaviinin juomista.

Karjalaisen ja Puroilan (2017) pohdinnat lasten ilon aitoudesta, ehdoista ja jakautumisesta ilon hetkissä haastavat minut samojen kysymysten äärelle. Kenen ehdoilla hetki muotoutuu ja kenellä on siinä hauskaa? Puroilan ja kumppanien (2016) mukaan huumorilla on lasten arjessa sekä viihdyttävä ja voimauttava että satuttava puolensa. Keskusteluhetki rakentuu pitkälti Kaapon ehdoilla hänen kerrontansa ja huumorinsa kautta. Silja hakeutuu lähemmäksi Kaapoa muun muassa hänelle osoitettujen hymyjen, hänen kertoman myötäilemisen, siihen tarttumisen ja sen eteenpäin jatkamisen sekä hänen huomionsa kiinnittämisen ja mielipiteen kysymisen kautta. Aivan kuin esimerkiksi Siljan kommentti ”*Kato Kaapo, kuinka ruma tämä on. Onhan nämä Kaapo hienoja?*” sisältäisi sekä valmistautumisen torjutuksi tulemiseen että toiveen hyväksytyksi tulemisesta. Siljan mahdollinen halu hakeutua Kaapon yhteyteen jää osin ilman vastakäikua.

Kaapolla tuntuu olevan sellaista valtaa, jota Siljalla ei ole. Skattebolin (2006) tutkimuksen mukaan lapset ovat tietoisia erilaisista lapsuuden kehoista ja käyttävät omiaan vallan harjoittamiseen. Siljan hyväksyntä ei ole Kaapolle samalla tavalla merkityksellistä kuin hänen Siljalle. Hän jättää Siljan aloitteita huomiotta, kyseenalaistaa Siljan sanomaa sekä kommentoi hänen puhetyyliään ja väritystapaansa ikäväänsä sävyyn. On kuitenkin mahdollista, ettei Kaapon tarkoituksena ole tehdä erontekoja heidän välilleen. Kertomuksessa Kaapo myös vastaa Siljan kerrontaan, ja Silja toimii eri tavalla kuin hän. Jään kuitenkin pohtimaan, esittääkö Silja hetkessä iloa päästäkseen osaksi Kaapon juttuja (ks. Karjalainen & Puroila, 2017).

Mieleeni eksyy kysymys, ketä Kaapo tilanteessa hauskuttaa: Siljaa, minua, itseään, paperiaan vai meitä kaikkia neljää? Aivan kuten Kinnusen (2015) tutkimuksessa piirtäminen, tässä kertomuksessa värittäminen on jälkien ja ajatusten vuoropuhelua, jossa Kaapo kertoo värittämisen kautta tarinaa, ja värittäminen saa aikaan lisää tarinoita. Kaapo puhelee Siljan ja minun lisäksi ennen kaikkea kuvalleen (ks. myös Kinnunen, 2015). Jään pohtimaan, sisältääkö Kaapon kerronta hänelle huumoria lainkaan.

Kertomuksessa huumori näyttäytyy myös keinona vastustaa minua tai ylipäättään aikuisia. Tulkintani pohjautuu kolmeen havaintoon. Ensinnäkin huumori kytkeytyy esittämiini kysymyksiin. Kaapo kiertää niihin vastaamista kerrontansa kautta. Hän vie keskustelua toisenlaiseen suuntaan kuin kysymykseni ehdottavat. Muutamat hänen kommenttinsa paljastavat, että hän on ymmärtänyt, mitä kysymyksilläni olen hakenut ja tietää minun toivovan niihin vastauksia. Tällaisen vihjeen antaa esimerkiksi se, kun Kaapo muuttaa vastaustaan kysymykseeni ulkona käymisestä. Toisekseen molemmat lapset seuraavat reaktioitani sovinnaisuuden rajoja hipovaan kerrontaan eleiden, ilmeidensä ja katseidensa kautta ikään kuin kysyen, onko tällaista lupa tämän aikuisen seurassa puhella.

Kolmanneksi huomioni kiinnittyy siihen, miten Kaapon kerronnan tapahtumat linkittyvät aikuisiin. Yhden kuvassa olevan naisen päältä hän hyppäisi katolle, ja toisen aikuisen päälle hyppäessä tältä menisi nilkka poikki. Samainen aikuinen pitää hauskaa kiroilemalla, nauramalla sekä lihasta ja kaljasta puhumalla. Kuvan aikuiset voi heittää kuvan ikkunasta ulos. Omassa päiväkodissa aikuiset leikkivät kakalla käymistä. Vuokonkin päälle Kaapo kakkaisi ja tätä leikkiä hän Vuokon kanssa leikkisi. Ylipäättään aikuiset eivät ole Kaaposta kovinkaan kivoja, koska he käyvät lasten päällä kakalla. Kuten Puroila ja kollegat (2016) tuovat esiin, huumorin kautta lapset voivat koetella rajoja ja aikuisten auktoriteettia sekä päiväkodin viralliseen kulttuuriin liittyviä järjestyksiä, sääntöjä ja odotuksia (ks. myös Karjalainen & Puroila, 2017). Kaapon

karnevalistisia piirteitä sisältävä kerronta suo liikkumatilaa hänen äänelleen tutkijan asiallisessa keskustelussa ja päiväkodin vastaavanlaisessa arjessa (ks. Puroila ym., 2016).

Kaapon ja Siljan lisäksi minä vaikutan osaltani tilanteen rakentumiseen. Toisin kuin Karjalaisen ja Puroilan (2017) tutkimuksessa aikuisen paikalle tulo, minun läsnäoloni ei katkaise hassuttelea tai vaihda puheenaihetta asiallisempaan sävyyn. En myöskään suhtaudu kielteisesti karnevalistisia piirteitä sisältävään kerrontaan niin kuin Tallantin (2015) tutkimuksen aikuiset. Pikemminkin läsnäoloni tilanteessa yllyttää sitä ja mahdollisesti myös käynnistää sen. Asetan huumorille kuitenkin myös rajoja. Osallistun hetkeen aikuisen kehossa, joka jo itsessään lähettää lapsille viestiä. Tilanteen asetelma ja toimintani ovat todennäköisesti heille tuttuja arjesta: minä kysyn ja ohjaan, he vastaavat ja ovat ohjattavina, kuten aikuisilla on usein tapana tehdä. Samoin kuin Karjalaisen ja Puroilan (2017) tutkimuksen lapset, Kaapo (ja Siljakin) taiteilee kulttuurisesti hyväksytyn ja epäsuotavan rajamaastossa tuntien tilanteen edellyttämän kehyksen kuitenkin murtaen sitä ja luoden sille uusia merkityksiä. Kukaan ei esimerkiksi nouse penkitään ja juokse tilassa olevan ikkunan luokse heittämään asioita siitä läpi eikä myöskään sano yksittäisiä kirosanoja ääneen.

Humoristiset jutut tulevat eteenpäin välitetyiksi minun kauttani. Kertomusta kirjoittaessani pohdin, voinko kertoa kaikesta siitä, mistä puhuimme ja miten hetkeä tulkitsin. Asetanko lapset, erityisesti Kaapon, ikävään valoon? Eettiset pohdintani ilmentävät lasten huumorin ja kerronnan rajoja rikkovaa ja tabuja sivuavaa luonnetta. Jos keskustelumme eivät olisi tällaisiin teemoihin mielestäni liittyneet, kysymykset eivät välttämättä olisi tulleet mieleeni. Minussa heräsi jonkinlainen epämukavuuden tunne. Pohdintani ovat merkityksellisiä yhteenkuuluvuuden politiikan näkökulmasta, joka tulee Yuval-Davisin (2011) mukaan näkyväksi usein vasta uhattuna ollessaan. Kuten Stratigos tutkimusryhmineen (2014) kirjoittaa, on tärkeää ottaa yhteenkuuluvuus vakavasti ja problematisoida sitä varhaiskasvatuksen kontekstissa, jottei siitä synny yksinkertaistettua ja romantisoitua kuvaa. Mitä yhteenkuuluvuuden rakentumisen kannalta merkitsee se, jos emme uskalla nostaa esiin myös sen varjopuolia toisille aikuisille ja lapsille itselleen?

Kaapolla ja Siljalla voi olla erilainen näkemys siitä, ovatko keskustelumme soveliaita eteenpäin kerrottavaksi. Esimerkiksi Puroilan ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa lapsia nauratti heille luettu verisiä tapahtumia ja kuolemaa sisältävä kertomus, jota päiväkodin aikuinen oli aluksi aikonut ja halunnut sensuroida. Kuten jo aiemmin sivusin, voi myös olla, ettei kerronta sisällä huumoria tai vastustusta lasten mielestä.

Puroila ja hänen työtoverinsa (2016) kirjoittavat lasten ja aikuisten erilaisista kokemuksista liittyen hauskoihin tapahtumiin ja juttuihin: lasten osuvat puheet, sutkautukset ja elämänviisaudet sekä hassut tekemiset ja sattumukset voivat näyttyä aikuisille humoristisina, vaikeivat lapset olisikaan niitä hauskoiksi tarkoittaneet. Tulkitsinko lasten kerronnan tilanteessa huumoriksi siksi, että se huvitti minua ja tuntui mielenkiintoiselta toisille aikuisille kertoa? Entä miksi kiinnitin huomiota tilannetta tulkitessani huumorin lisäksi juuri vastustukseen?

Toisaalta lapsia huvittaa sellainen, mikä aikuisia ei laisinkaan naurata (Puroila ym., 2016). Tässäkin kertomuksessa hymyni ja nauruni pulpahtavat pintaan vuoroin spontaanisti ja aidosti, minulla todella on hauskaa, ja vuoroin ne ovat keinoja osoittaa lapsille hyväksyntää ja luoda heihin yhteyttä. Välillä otan vakavamman asennon. En siksi, että haluaisin olla tilanteessa aikuisen roolissa tai siksi, etteivät jutut olisi minusta soveliaita yhteisen keskustelun aiheiksi. Syynä on sen sijaan uteliaisuus. Mitä kerronnan lankakerästä lähtee keriytymään, kun otan lasten kertoman tosissani? Jään pohtimaan, erottavatko Silja ja Kaapo tilanteessa aidon iloni esitetystä. Mietin myös, mitähän tutkimukseeni osallistuneet lapset mahtavat keskusteluista ja minusta muille kertoa.

Kaikki kolme kirjoittamaani kertomusta ja tutkielmani kokonaisuudessaan haastavat pohtimaan yhteenkuuluvuutta vallan näkökulmasta. Esimerkiksi huumori ja vastustus voivat olla osa yhteenkuuluvuuden köydenvetoa, jossa sekä otetaan ja päästään mukaan että jätetään ja jättydytään ulkopuolelle. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että niin aikuisilla kuin lapsillakin on valtaa ja vastuuta neuvotteluissa, joissa yhteenkuuluvuus rakentuu moninaisissa suhteissa eläen. Ne ovat läsnä päiväkotien arjessa, vaikka emme niitä huomaisi emmekä niihin tarttuisi.

## **7 Johtopäätökset ja pohdinta – yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkodissa**

Tutkielmani mukaan yhteenkuuluvuutta rakennetaan sosiaalisissa, kulttuurisissa ja materiaalisissa suhteissa päiväkodissa. Tässä tutkielmassa yhteenkuuluvuutta tuotettiin näissä suhteissa lasten ja tutkijan keskusteluhetkissä erityisesti toiminnan sekä huumorin ja vastustuksen kautta. Tutkielmani tulokset painottavat vertaissuhteiden ja materiaallisen maailman merkitystä lapsille päiväkodissa. Lapset kaipaavat toistensa luokse ja neuvottelevat kuulumisestaan mukaan ottamisen ja ulossulkemisen sekä mukaan pääsemisen ja ulkopuolisuuden välisessä liikkeessä. Nämä neuvottelut eivät etene harmonisena sävelkulkuna, vaan ne sisältävät niin vastustusta ja torjuntaa kuin kutsujakin. Niissä lapset ovat kehollisia, materiaalisia sekä valtaa omaavia ja käyttäviä toimijoita. He ovat kukin yksilöitä ja erilaisia kuulumisen rakentajia, mutta toimivat myös osana yhteisöjään.

Tutkimuspolkuni alussa lähdin tutkimaan lasten ja varhaiskasvattajien yhteenkuuluvuuden rakentumista päiväkodissa. Lasten kerronta johdatti minut kuitenkin ihmettelemään tuottamieni kertomusten kautta enemmän lasten välistä yhteenkuuluvuutta kuin lasten ja aikuisten. Tässä tutkielmassa lapset eivät ottaneet päiväkodin aikuisia juurikaan esiin oma-aloitteisesti, vaan kysymysteni kautta. Lasten keskustelujen väleissä pilkahtivat päiväkodin varhaiskasvattajat ja muut heidän elämässään mukana olevat aikuiset, kuten vanhemmat. Myös minä osallistuin yhteenkuuluvuuden tuottamiseen keskusteluhetkissä aikuisena, tutkijana ja varhaiskasvattajana. En ole tutkielmaani osallistuneiden lasten päiväkodin aikuinen, mutta sinne minne menenkin kannan mukani myös varhaiskasvattajuuteeni liittyvän osan identiteettistäni. Se vaikuttaa olemiseeni lasten kanssa ja näin myös lasten olemiseen kanssani.

Tutkielmani valossa aikuiset ovat lapsille tärkeitä. Heidän tukeaan kaivataan ja etsitään arjessa. Aikuisia ja heidän luomiaan järjestyksiä myös vastustetaan ja käytetään lasten vallan välineinä. Aikuisten luomat järjestykset voivat kietoutua osaksi lasten sosiaalista pääomaa vertaissuhteissa. Leikkikavereina aikuiset asettuvat lasten näkökulmasta ristiriitaiseen rooliin. Toisaalta lapset haluavat heidät mukaan leikkeihinsä ja leikkivät aikuisten kanssa. Toisaalta lapsista aikuiset eivät aina lähde mukaan leikkeihin, eivätkä lapset itse pyydä heitä leikkikavereiksi.

Tutkielmani asettuu samaan linjaan aiemman yhteenkuuluvuuden politiikkaa varhaiskasvatuksen kontekstissa käsittelevän tutkimuskirjallisuuden kanssa korostamalla yhteenkuuluvuuden

suhteista, dynaamista, kontekstuaalista sekä valtaan ja arvoihin kietoutunutta luonnetta (Juuti-  
nen, 2018, 2015; Stratigos ym., 2014; Sumsion & Wong, 2011; Viljamaa ym., 2017; Viljamaa  
ym., 2018). Tutkielman tulokset vahvistavat näkemystä yhteenkuuluvuudesta toisaalta haluna  
ja kaipauksena toisten luokse ja toisaalta aktiivisesti niin tiedostaen kuin tiedostamattakin tuo-  
tettavana moniulotteisena ja monimutkaisena rakennelmana. Tämänkin tutkielman valossa yh-  
teenkuuluvuus on yhdistävää ja erottelevaa voimaa sekä jatkuvaa liikettä niiden välillä. Niin  
lapset kuin aikuisetkin ovat aktiivisia toimijoita kuulumisen rakentajina, ja materiaalisella maa-  
ilmalla on erityistä merkitystä yhteenkuuluvuuden rakentumisessa päiväkodissa. Näin teoreet-  
tisina lähtökohtina toimineet Yuval-Davisin (2011, 2006, 2004) käsitteellistykset yhteenkuulu-  
vuuden politiikasta ja yhteenkuuluvuudesta sekä työni teoreettinen viitekehys kokonaisuudes-  
saan osoittautuivat toimiviksi lähestymistavoiksi tarkastella yhteenkuuluvuutta tutkielmani  
kontekstissa. Kovinkaan relevantiksi tämän tutkielman valossa ei asettunut makrotasolla tuo-  
tettava yhteenkuuluvuus, vaan tarkastelu painottui mikrotason ilmiöihin varhaiskasvatuksen ar-  
jessa.

Tutkielmani tuo uutta tietoa verrattuna aiempaan yhteenkuuluvuutta varhaiskasvatuksen kon-  
tekstissa käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Huumoria on sivuttu lasten yhteenkuuluvuutta  
käsittelevässä kirjallisuudessa vain vähän aiemmin (esim. Mortlock, 2015). Yhteenkuuluvuus  
on noussut esiin lasten iloa (Karjalainen & Puroila, 2017) ja huumoria koskevissa tutkimuksissa  
(Puroila ym., 2016). Karjalainen ja Puroila (2017) esittävät tarpeen tutkia lisää, miten suhteita  
rakennetaan lasten arjessa ilon avulla tai sitä esittämällä.

Tutkielmani vastaa tähän kysymykseen: Niin aikuinen kuin lapsikin voi esittää iloa päästäkseen  
läheemmäksi toisia. Tätä voidaan osoittaa esimerkiksi hymyllä, naurulla, katseilla, hiljaisella  
hyväksynnällä sekä toisen humoristiseen kerrontaan tarttumalla ja sitä jatkamalla. Huumori voi  
olla tapa vastustaa toisten yrityksiä solmia siteitä itseen sekä vallalla olevia kuulumisen käy-  
tännteitä päiväkodissa. Toisten kertomaa voidaan ohittaa, kiertää ja viedä toiseen suuntaan. Toi-  
set voidaan kertoa tekemään huumorin kautta asioita, jotka kyseenalaistavat vallitsevia valta-  
suhteita ja käytäntöjä päiväkodissa. Huumori voi olla osa lapsen suhdetta materiaaliseen maa-  
ilmaan tai itseensä, ei niinkään muihin ihmisiin. Lapsi voi kertoa humoristisia juttujaan viih-  
dyttääkseen itseään ja niitä voidaan kertoa esineille, kuten kuvalle. Huumori ja kuulumisen  
hetkessä rakentuvat kokonaisvaltaisesti keholla kertoen eleiden, ilmeiden, sanojen, liikkeiden  
ja toiminnan kautta.



Tutkielmani nostaa esiin tarpeen problematisoida ajan merkitystä yhteenkuuluvuuden politiikan rakentumisessa niin tieteellisissä kuin pedagogisissakin keskusteluissa. Yhteenkuuluvuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa aikaa on sivuttu jonkin verran (esim. Juutinen ym., 2018; Viljamaa ym., 2017; Wastell & Degotardi), mutta pienissä hetkissä ja pidemmän ajan saatossa rakentuvan yhteenkuuluvuuden suhdetta ei ole käsitelty riittävästi. Syynä tähän voi olla teoreettisen näkökulman siirtyminen yhteenkuuluvuuden tunteesta yhteenkuuluvuuden politiikkaan, sekä tutkijoiden pyrkimys nostaa esiin vaikutusmahdollisuuksia kuulumisen rakentumiseen päiväkotien arjessa.

Olen tuottanut tutkielmani kertomukset lyhyistä keskusteluhetkistä. Näiden äärelle pysähtyessäni on ollut ilmeistä, ettei yhteenkuuluvuuden politiikan rakentuminen niissä pohjaudu vain niihin, vaan ne tuovat näkyväksi pidemmän ajan saatossa rakentunutta kuulumista. Tutkielmani mukaan yhteenkuuluvuuden politiikka rakentuu hetkien ketjuissa. Ketjuja voidaan solmia yhteen ja vanhoja sidoksia voidaan rikkoa. Ketjut voivat olla toisistaan irrallaan. Osa ketjun kohdista voi olla hauraampia ja osa lujempia. Ketjun paloja tai pala voi olla irrallaan, irtoamassa tai kadoksissa. Ketjuilla voidaan kietoa yhteen kevyesti, mutta myös sitoa tiukasti. Mitä merkitystä on yhden ketjun kokonaisuudella, sen paloilla tai ketjujen verkostoitumisella? Se, miksi ihmisissä herää tuttuuden tunnetta tiettyyn kohteeseen, voi olla vuosien saatossa rakentuneen yhteenkuuluvuuden politiikan tulosta, ja toisinpäin. Esimerkiksi yhteenkuuluvuuden rakentumisen tutkiminen sisarussuhteiden näkökulmasta voi avata näihin teemoihin ikkunoita. Sisaruutta ei ole aiemmin käsitelty varhaiskasvatuksen kontekstissa yhteenkuuluvuutta käsittelevässä kirjallisuudessa. Tämä tutkimus antaa osviittaa sisarsuhteiden merkityksestä ja kuulumisen koreografioista niissä.

Tutkielmani ryhmäkeskustelut ja niistä tuottamani kertomukset ovat välähdyksiä lasten arjesta päiväkodissa. Ne ovat tuoneet esiin aihioita seurattavaksi tuleviin yhteenkuuluvuutta käsitteleviin tutkimuksiin. Lisää tietoa tarvitaan niin huumorin, sisaruuden kuin ajankin merkityksestä yhteenkuuluvuuden rakentumisessa päiväkodissa. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen tutkielmani implikaatioita ensin pedagogisille käytänteille yleisesti sekä sitten kuvan pedagogisia ja metodologisia mahdollisuuksia erityisesti.

## **7.1 Kurkotuksia tulevaan – kuvan pedagogiset ja metodologiset mahdollisuudet**

Tutkielmani tuo esiin, ettei päiväkotien arkeen ole tarjottavissa palikoita, joiden kautta yhteenkuuluvuuden tornin voi valmiiksi rakentaa. Yhteenkuuluvuus on ilmiönä täynnä elämänmakua

ja liikettä (Viljamaa ym., 2017). Sitä voidaan kuitenkin vahvistaa päiväkodissa (Viljamaa ym., 2017). Tutkielmani ehdottaa tähän keinoiksi moninaisuuden arvostamista, vastuun lähestymistä suhteissa rakentuvana, kuulumisen kysymysten kohtaamista rohkeasti yhdessä lasten kanssa sekä toiminnan ja materiaallisen maailman hyödyntämistä.

Työni kannustaa kehittämään varhaiskasvatusympäristöjä, joissa on mahdollista kuulua moninaisin tavoin. Tutkielmani tulokset osoittavat, että lapset ovat yksilöllisiä ja erilaisia kuulumisen rakentajia. Lasten kohtaaminen kokonaisvaltaisesti kuunnellen ja näkökulmien laajentaminen yhdessä lasten kanssa ihmetellen ovat tärkeitä tämän moninaisuuden huomaamiseksi, arvostamiseksi ja vaalimiseksi. Yhteenkuuluvuuteen liittyviä pedagogisia käytänteitä on tärkeää lähestyä suhteissa eläen oman kasvatusyhteisön lähtökohdista käsin. Erilaisten kertomisen tilojen luominen on merkityksellistä, jotta erilaiset tavat olla, kertoa ja kuulua pääsevät näkyviin. On tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, mistä kukaan ei välttämättä puhu, mutta mistä moni saattaa kokonaisvaltaisesti kehollaan kertoa.

Tutkielmani rohkaisee varhaiskasvattajia lähestymään vastuuta ja valtaa suhteissa rakentuvana. Aiemmissa tutkimuksissa on korostettu sekä lasten aktiivista toimijuutta kuulumisen rakentajina (esim. Bone, 2014; Giugni, 2011; Juutinen, 2018, 2015; Viljamaa ym., 2018; Mortlock, 2015) että aikuisten vastuuta lasten kuulumisen tukijoina (esim. Joerdens, 2014; Juutinen & Viljamaa, 2016; Sadownik, 2018). Joissakin tutkimuksissa tuodaan esiin lasten vastuullisuutta yhteenkuuluvuuden rakentumisessa (Juutinen, 2018; Nutbrown & Cloug, 2009). Kuten Juutinen (2018) omassa tutkimuksessaan, haastan varhaiskasvattajia pohtimaan niin aikuisia kuin lapsiakin aktiivisina ja vastuullisina yhteenkuuluvuuden rakentajina sekä kuulumista kokonaisvaltaisena suhteissa olemisena ja elämisenä. Yhteenkuuluvuuden mekanismien esiin nostaminen ja näkyväksi tekeminen sekä vapauden ja vastuun rinnakkaiselon harjoittelu ovat meille kaikille tärkeitä iästä riippumatta.

Tutkielmani tuo esiin lasten aktiivista, valtaa sisältävää toimijuutta kuulumisen neuvotteluissa, mutta myös vaikeuksia mukaan pääsemisessä. Lasten voi olla vaikea muuttaa vertaissuhteidensa suuntia ilman aikuisia, aivan kuten aikuisten on ilman lapsia. Katson, että lapsilla on oikeus viettää aikaa yksin ja toisten lasten kanssa ilman aikuisten välitöntä läheisyyttä. Suomalaisen kulttuurin keskellä eläville lapsille tämä onkin usein mahdollista. Esiin nousee kuitenkin kysymys, millaisiksi lasten kuulumisen neuvottelut tällaisissa hetkissä muotoutuvat, mikäli niin lapset kuin aikuisetkin ovat asettaneet yhteenkuuluvuuden tukemiselle ja vastuun ottamiselle

ikärajan. Jos päiväkotien yhteenkuuluvuuden politiikan ajattelee rakentuvan moninaisten suhteiden verkostoissa, on perusteltua lähestyä vastuutakin relationaalisesta näkökulmasta.

Tutkielmani kautta rohkaisen varhaiskasvattajia tarttumaan kuulumisen kysymysten kannalta olennaisiin hetkiin sekä tutkailemaan ja etsimään niihin ratkaisuja lasten kanssa yhdessä. Se, ettei kukaan tuo eksplisiittisesti esiin, mitä päiväkodin kuulumisen neuvotteluissa tapahtuu, ei tarkoita, etteikö esimerkiksi ulkopuolisuutta tai valtaa olisi lasten välisissä suhteissa huomattu. Tutkielmani tulokset osoittavat, ettei lasten suojelusta ja huolehtimisesta seuraa aina niitä asioita, mitä aikuiset ajattelevat niistä seuraavan. Joku voi jäädä sivuun mahdollisista interventiostamme huolimatta, aikuiset voivat muuttua lasten vallan välineiksi ja sovinnaisuuden rajoja rikkova huumori voidaan valjastaa vastustamaan aikuisten järkevää olemista ja arkea. Tutkielmani osoittaa, että lapset huomaavat kuulumisen ja ulossulkemisen kannalta merkityksellisiä tilanteita. He pystyvät kantamaan vastuuta suhteistaan, mutta tarvitsevat siihen tukea toisilta niin kuin kaikki suhteissa toisten kanssa elävät.

Usein ne asiat, joista emme haluaisi puhua tai joista puhuminen tuntuu vaikealta, ovat niitä asioita, joita meidän kaikista eniten pitäisi tavalla tai toisella kohdata. Tutkielmani osoittaa, etteivät aikuisen esittämät kysymykset ja sanat ole aina tarpeen näiden läpi käymiseksi. Tutkielmassani keskusteluhetkissä kuulumista tuotettiin toiminnan kautta ja materiaalisen maailman merkitys korostui. Näin ollen toiminnan ja materiaalisen maailman hyödyntämisen kautta voi tarjoutua tilaisuuksia yhteenkuuluvuuden vahvistamiselle. Vaikka kuulumisen kysymykset voivat olla kipeitä ja vakavia asioita, niiden ratkaisut voivat löytyä muualtakin kuin vakavista keskusteluista. Yhden mahdollisuuden tähän luo huumori. Aikuinen voi yrittää luoda keskustelua, toimintaa ja huumoria sekä kuulumista vahvistavia kerronnan tiloja arkeen esimerkiksi kuvan äärelle käytävien hetkien kautta. Aina tilanteen ei tarvitse olla kovinkaan suunniteltu. Joskus voi olla parempi jättää sanalliset kutsut ja ohjeet esittämättä, nostaa värityskynät ja -kuvat pöydälle, istua alas ja heittäytyä elämän virtaan katsomaan, mitä tapahtuu.

Tässä tutkielmassa käytetty kerronnallisuutta ja visuaalisuutta yhdistävä tutkimusmenetelmä voi olla yksi pedagoginen ja metodologinen työkalu varhaiskasvatuksen ammattilaisille ja tutkijoille. Keskusteluhetket kuvan äärellä voivat avata kerronnan tilaa lasten ja tutkijan välille, aivan kuten Kinnusen (2015) tutkimuksessa spontaanit piirustushetket, sekä vastaavanlaisesti lasten ja päiväkodin aikuisten välille. Yhteiset keskustelu- ja värityshetket kuvan ympärillä voivat olla potentiaalisia alustoja eri-ikäisten ja eri toimijoiden kohtaamisille. Jatkotutkimusten

selvitettäväksi jää, millaiseksi muodostuu esimerkiksi lasten, vanhempien, varhaiskasvattajien, varhaiskasvatusjohtajien, kuntapäättäjien ja tutkijoiden yhteinen kohtaaminen kuvan äärellä.

## **7.2 Tutkielman metodologian, luotettavuuden ja eettisyyden arviointia**

Tutkielmani visuaalisuutta, kerronnallisuutta ja lapsuudentutkimusta yhdistävä metodologia kehittyi tutkimusprosessini edetessä. Lähdin matkalle kuvan ja keskustelurungon kanssa ajatuksenani tutkia sitä, mitä lapset kertovat lasten ja varhaiskasvattajien yhteenkuuluvuuden rakentumisesta päiväkodissa. Sen edetessä päädyin tulkitsemaan ryhmäkeskusteluissa minun ja lasten välille muodostunutta kerronnan tilaa ja yhteenkuuluvuuden tuottamista siinä. Fokukseni siirtyi kerronnan sisällöstä kerronnan prosessiin. Näin työni metodologia kehittyi tutkimusmatkan varrella arvioidessani sitä kriittisesti ja tehdessäni siihen muutoksia läpi tutkimusprosessin (ks. myös Puroila & Estola, 2012).

Tutkielmani osoittaa tarkeyden kehitellä tutkimusmenetelmiä lasten elämismaailmasta käsin, herkistyä heidän aloitteilleen sekä kylvää ja kasvattaa heiltä yllättäen saatuja idean siemeniä. Hyödyntämäni menetelmät muokkautuivat minun, lasten ja materiaallisen maailman välisissä kohtaamisissa meidän kaikkien yhteisvaikutuksesta. Lapsen esittämä spontaani kysymys ”Hei, pitäskö nämä maalata?”, kuvan muuttuminen moneksi lasten toiminnan kautta sekä havaintoni värityskuvien ja värittämisen mieluisuudesta kyseisen päiväkodin lapsille johtivat menetelmän kehittymiseen. Tämä osoittautui toisessa aineiston tuottamisvaiheessa kentällä ollessani alkuperäistä menetelmää hedelmällisemmäksi lähestymistavaksi lasten kerronnan äärelle. Tutkijan kysymysten sijasta lapsen esittämä kysymys nousi keskiöön. Menetelmää sen kautta muokattuani myös toisten lasten kysymykset ja aloitteet lisääntyivät.

Tutkielmani osoittaa, että lapset voivat tietää tutkijaa paremmin, mistä he itse ja toiset lapset ovat kiinnostuneita. Tutkijan rooli on kuitenkin olennainen, jotta lasten aloitteet tulevat huomatuiksi ja jotta niitä voidaan viedä eteenpäin. Tässä tutkielmassa päädyin kuvan maalaamisen sijaan kuvien värittämiseen, sillä se oli ollut useammalle lapselle mieluista tekemistä päiväkodissa, tutkimuksen teon kannalta helpommin toteutettavissa ja vähemmän omaa keskittymistäni sivupoluille vievä. Aiempien kokemusteni pohjalta maalaushetken järjestäminen suuntaa aikuisten keskittymistä lasten kerronnasta käytännön järjestelyihin ja puhtauden ylläpitoon.

Näin tutkielmani visuaalisuutta ja kerronnallisuutta yhdistä metodologia kehittyi kyseisen päiväkodin lapsia kuunnellen ja heidän arkeaan havainnoiden. Ajattelen, että lapsuudentutkimuksissa metodologiaa on tärkeää kehittää siihen osallistuvien tarpeista käsin. Toisaalta kentälle lasten pariin mennessä tutkijalla on hyvä olla jonkinlainen alustava suunnitelmaa ennen kaikkea häntä itseään tukemaan. Näin on olemassa myös jotain, mistä joustaa ja mitä muuttaa päiväkodin arjen tarpeista käsin. Olemassa olevaakaan tietoa lapsuudentutkimuksesta ei kannata sivuuttaa. Kinnusen (2015) spontaaneista piirustushetkistä lukemalla olisin jo ennen tutkielman toteutusta saattanut oivaltaa niiden mahdollisuudet tutkijan ja lasten välisen kerronnallisen tilan, tiedon luomisen ja kohtaamisen muodostumiselle. Tutkielmani kuitenkin vahvistaa, että yhteinen piirustus- tai värityshetki voi lähteä käyntiin myös aikuisen aloitteesta ja avata yhtä lailla näköaloja lasten kerronnan ja tiedon äärelle kuin spontaaneitkin hetket.

Tutkielmani metodologisissa valinnoissa on ollut keskiössä myös ryhmäkeskusteluista tuottamani kertomukset, niiden tulkitseminen ja tutkimukseni tuloksista kertominen niiden kautta. Heikkisen, Huttusen, Syrjälän ja Pesosen (2012) mukaan yksi kerronnallisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyvistä kriteereistä on havahduttavuuden periaate. Sillä tarkoitetaan tutkimuksen kykyä herättää lukijoissa tunteita, mielikuvia, muistoja ja esteettisiä kokemuksia sekä näiden kautta kutsua ja provosoida ajattelemaan uusilla ja erilaisilla tavoilla (Heikkinen ym., 2012). Tutkielmaani muodostui luova tapa kertoa tutkimukseni tuloksista aineiston analysointi- ja tulkintaprosessissa, jossa sovelsin Viljamaan (2012) uudelleenluennan ja -kerronnan menetelmää sekä Lieblichin (2014) ajatusta sydämen lukutaidosta.

Olen pitänyt tietoisesti silmällä havahduttavuuden periaatetta tutkielmaa tehdessäni ja siitä kirjoittaessani lisätäkseen työni vaikuttavuutta ja näin sen hyödyllisyyttä varhaiskasvatukselle. Pyrkimykseni on ollut valintojeni kautta puhutella ja kutsua lukijaa pohtimaan yhteenkuuluvuuden rakentumista päiväkodissa monista eri näkökulmista käsin. Olen halunnut kirjoittaa keskusteluhetkistä elämänmakuisesti, jotta lasten kokonaisvaltainen kerronta pääsisi oikeuksiinsa ja jotta lukijalle välittyisi se tunnelma, joka keskusteluhetkissä ja päiväkotien arjessa on läsnä. Taustalla ovat vaikuttaneet myös henkilökohtaiset syyt. Kuten Viljamaa (2012) kertoo omasta kirjoittamisestaan, pyrkimyksenäni on ollut yhdistää itselleni ominainen tyyli ja tietämisen tapa tieteelliseen kirjoittamiseen. Lisäksi olen halunnut haastaa itseäni kirjoittajana, sillä se on ilmaisutapana lähellä sydäntäni ja sitä kautta kirjoittaminen on taito, jossa haluan kehittyä.

Vaikka havahduttavuuden periaatteeseen nojautuminen on tämän työn yksi vahvuuksista, on se synnyttänyt myös eettisiä kysymyksiä. Kuten Viljamaa (2012) kirjoittaa, sillä on merkitystä,

mitä teemme lasten kertomalla ja sen sisältämällä tiedolla sekä sillä, mistä he tutkimuksen kautta tulevat tietoisiksi. Onko minulla oikeus kirjoittaa keskusteluhetkistä, tuottaa niistä kertomuksia, tulkita niitä ja kertoa niistä eteenpäin? Miten lapset kokivat keskusteluhetket ja mitä he tutkimuksestani ajattelevat? Millaiseen valoon asetan lapset ja heidän kerrontansa kautta mukaan tulleet muut ihmiset?

Kertomuksia tuottaessani olen erityisesti pysähtynyt pohtimaan näitä kysymyksiä silloin, kun aineistoni on sivunnut sovinnaisuuksien rajoja rikkovaa kerrontaa tai lasten ulossulkemista ja ulkopuolisuutta. Ajattelen minulla olevan eettinen vastuu kertoa niin yhteenkuuluvuuden valoista kuin varjoistakin. Aina ei ole helppoa päästä mukaan toisten yhteyteen, vaikka sitä toivoisi, yrittäisi ja saisi siihen aikuisilta tukea. Kuten Karvin teettämä raportti (Repo ym., 2019) osoittaa, ulkopuolisuus vertaissuhteissa koskee useita lapsia suomalaisen varhaiskasvatuksen arjessa. Yhteenkuuluvuuden lähestyminen arvona nostaa esiin lapsen kuulumisen ja ulkopuolisuuden kysymysten eettisen luonteen: lapsen yhteenkuuluvuuden tunteessa on kyse hänen hyvinvoinnistaan kasvatusympäristöissä (Juutinen, 2018). Näihin kysymyksiin on tarpeen kiinnittää huomiota, sillä ulkopuolisuuden hinta voi olla psykologisten tutkimusten mukaan kallis ihmisen fyysiselle ja psyykkiselle terveydelle (Baumeister & Leary, 1995; Over, 2016). Tutkielmaani osallistuneiden lasten lisäksi koen eettistä vastuuta muiden lasten kuulumisesta ja toivon työlläni edistävänä heidänkin hyvinvointiaan sivupolkujen kautta. Pyrkimyksenäni on työni kautta herättää lukijoita pohtimaan oman elämänsä lasten (ja aikuisten) kuulumista sekä auttaa tekemään tekoja yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi.

Koen tärkeäksi kertoa lasten elämästä sellaista, mikä heille on tärkeää. Tämä saattaa asettua ristiriitaan sen kanssa, mitä aikuiset ajattelevat lapsuuteen kuuluvan. Lasten elämä on täynnä epäharmoniaa ja -sovinnaisuutta sekä sellaista kerrontaa ja olemista, mikä ei asetu samaan uomaan kuin aikuisten tuottama kertomus lapsuudesta. Se, että emme puhu siitä tai käännämme sille katseemme, ei vie sitä pois, vaan voi jättää lapset yksin rakentamaan kuulumista yhteisöisensä. Kuten Mertala (2018) kirjoittaa, aidosti sensitiivisen ja lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen mahdollistaa lasten kohtaaminen sellaisina kuin he ovat eikä sellaisina kuin toivomme ja pelkäämme heidän olevan.

Mieleeni on jäänyt kaiheartamaan kysymys siitä, kannoinko omaa suhteissa elämisen vastuutani päiväkodilla ollessani tarpeeksi (vrt. Juutinen, 2018). En esimerkiksi nostanut esiin tekemiäni havaintoja Elsan vaeltelusta ja mahdollisesta ulkopuolisuudesta henkilökunnalle päiväkodissa ollessani. Olin aistivinani varhaiskasvattajien olevan tästä tietoisia ja pyrkivän tukemaan niin

hänen kuin muidenkin lasten kuulumista. Nyt, kaksi vuotta myöhemmin, ajattelen, että ehkä luotin olettamukseeni liian vahvasti ja olisin voinut hakea varmistusta siihen keskustelemalla varhaiskasvattajien kanssa. Toisaalta päiväkodissa ollessani valitsin tukea Elsan kuulumista niissä pienissä hetkissä, joissa olin paikalla (ks. myös Juutinen, 2018). Meillä oli esimerkiksi yhteinen pelihetki, joka keräsi ympärilleen muitakin pelikavereita.

Jään pohtimaan, miltä lapsista tuntui, että olin osana heidän arkeaan hetken rakentaen heihin luottamusta ja sitten lähdin pois. Niin tutkimusta tehdessä kuin elämässä yleensäkin on hyväksyttävä, ettei kaikkia eettisiä haasteita voi ratkaista onnistuneesti tai ylipäättään (Estola ym., 2010). Kuten Karjalainen ja Puroila (2017) lasten iloon liittyvän tutkimuksensa kontekstissa, olen tehnyt tietoisien valinnan tutkielmastani kirjoittaessani siitä, että tutkielmani kautta syntynyt ymmärrys yhteenkuuluvuudesta ansaitsee tulla kerrotuksi eteenpäin.

Olen myös pohtinut sitä, miten tutkielmaani osallistuneet suhtautuvat infokirjeessä tutkielmasta kertomani (ks. liite 1) ja valmiin työni välisiin eroavaisuuksiin. Erityisesti olen miettinyt, tulinko rikkoneeksi lupaustani mukana olleelle päiväkotiyhteisölle siitä, että tutkielmani tarkastelun kohteena on yhteenkuuluvuuden ilmiö, ei yksittäinen lapsi tai aikuinen. Tuottamani kertomukset ja niistä kirjoittamani tulkinta, kokonaisvaltainen lähestymistapani aineistoon, luovat eläväisemmän ja henkilökohtaisemman kuvan osallistuneista lapsista kuin perinteisempi tutkimustulosten raportoinnin toteutustapa. Työni onto- ja epistemologiset lähtökohdat ovat tulkinnallisessa paradigmassa, jossa tutkittavia ilmiötä lähestytään yksittäisten tapausten kautta (Spector-Mersel, 2010). Vaikka työni tulokset rakentuivatkin kohtaamisissa tiettyssä päiväkodissa tiettyjen osallistujien kanssa, ei tarkoitukseni ole ollut asettaa kyseistä paikkaa tai tutkimukseen osallistuneita tutkimuksen kohteiksi, vaan löytää ikkunoita yhteenkuuluvuuden rakentumisen ymmärtämiseksi ja vahvistamiseksi varhaiskasvatuksen arkeen yleisemmin.

Olisin voinut yrittää ratkaista näitä kysymyksiä yhdessä lasten ja muiden tutkielmaani osallistuneiden henkilöiden kanssa. Tutkielmani toteuttamisesta kentällä oli kuitenkin kulunut melkein kaksi vuotta siinä vaiheessa, kun analyysi- ja tulkintamenetelmäni muokkautui nykyiseen muotoonsa. Osallistujien tavoittaminen olisi ollut aikaa vievää, jopa mahdotonta. Yhdessä mukana olleista varhaiskasvattajista olen pyytänyt lukemaan kertomukset läpi eettistä näkökulmaa silmällä pitäen. Hän näytti kertomuksille vihreää valoa. Hänen mielestään olin vanginnut asiat paperille ja lähestynyt lapsia sensitiivisesti. Hän tunnisti osan lapsista kokonaisuuden valossa, sillä tiesi mukana olleen osallistujajoukon. Kerronnallisissa tutkimuksissa onkin vaikeaa välttää sitä, etteivät tutkimuksessa mukana olleet tunnista itsensä tai toisiaan tutkimusraportista.

Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimusprosessini luotettavuutta ja eettisyyttä refleksiivisyyden kautta. Havahduttavuuden ohessa Heikkinen ja työtoverit (2012) nostavat sen yhdeksi kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta koskevista periaatteista. Sen kautta huomio kohdistuu tutkijan tietoisuuteen omien onto- ja epistemologisten lähtökohtiensa, kokemustensa ja ajattelunsa vaikutuksesta tutkimukseen sekä näiden ja tutkimusprosessin tekemisestä läpinäkyväksi muille (Heikkinen, 2012). Guillemin ja Gillam (2004) liittävät refleksiivisyyden luotettavuuden ohessa tutkimuksen etiikkaan. Se on läpi tutkimusprosessin tapahtuvaa kriittistä reflektointia tutkimuksen tuottamasta tiedosta ja tiedon tuottamisen tavoista sekä eettisistä kysymyksistä liittyen tutkijan rooliin ja suhteissa elämiseen tutkimusta tehdessä (Guillemin & Gillam, 2004).

Tutkielmassani kirjoitin lähtökohdista ja tavoitteista, joista käsin lähdin tutkimusmatkalleni. Toin esille onto- ja epistemologiset lähtökohtani tutkimuksen tekemiselle sekä tutkijan positiotani laajemmin. Kuvasin tutkimusprosessini etenemistä tarkasti sen eri vaiheissa nostaen esiin sekä onnistumisia että haasteita. Painotin lukuisin eri tavoin, että tutkielmani kertomus on minun tuottamani. Kerroin tätä kertomusta omalla äänelläni ja omalla tavallani. Toin näkyväksi omaa ymmärrystäni ja tulkintaani niin yhteenkuuluvuuden ilmiöstä, tutkimuksen tekemisestä kuin aineistostani. Johdatin sinua, lukijani, kysymään ja kyseenalaistamaan minua ja minun kanssani. Hakeuduin eettisten kysymysten äärelle läpi tutkimusmatkani ja pyrin suhtautumaan valintoihini kriittisesti silmiäni sulkematta, mutta kuitenkin luottaen suhteissa elämisen taitoihini.

### 7.3 Loppusanat

*”Toiset vuodet kysyvät kysymyksiä, toiset vuodet vastaavat niihin.”*

*- Tunteiden*

Ensimmäistä kertaa työstäni, sen tutkimussuunnitelmasta, graduseminaarissa kertoessani esitys lähti liikkeelle yllä olevalla mietelauseella. Mielessäni oli silloin lukuisia kysymyksiä yhteenkuuluvuudesta ja päiväkotien arjesta, joihin kaipasin vastauksia. Tutkimusmatkani varrella olen esittänyt runsain joukoin lisää kysymyksiä itselleni, sinulle, tutkielmaani osallistuneille lapsille ja aikuisille, työni ohjaajalle, opiskelukavereilleni, ystäville, perheelleni ja tuttavilleni. Myös esimerkiksi tietokoneeni, lukemani kirjallisuus, asuntoni seinät ja lenkkimaastot ovat saaneet osansa niistä. Olen löytänyt vastauksia ja esittänyt kysymyksiä sitten vielä vähän lisää, kuten olet työni sivuilta lukenut.



Matkan varrella olen eksynyt kysymyksiin ja vastauksiin. Olen löytänyt takaisin polulle ja kadottanut suunnan uudelleen. Nyt tätä kirjoittaessani ja matkan taittuessa loppua kohden on kysymyksien ja vastausten kautta muodostunut tie, jota kuljin ja tie, jolla kulkiessani tämä kertomus rakentui. Tutkimuksen tekeminen lasten kanssa ja heidän kerrontansa äärelle pysähtyminen on ollut antoisaa. Joka kerta päiväkotiin astuessani ja lasten arkeen heittäytyessäni minut valtaa voimakas yhteenkuuluvuuden tunne. Tutkimusmatkani aikana on ollut haastavinta löytää oma tutkimuksen tekemisen tapani ei niinkään suhteessa lapsiin, vaan suhteessa tieteen tekemiseen. Löysin kuitenkin oman tapani taivaltaa tutkielmani matkaa sekä tietää ja ihmetellä yhteenkuuluvuuden ilmiötä ja lasten elämää.

Nyt katsellessani kuvaa, jonka äärelle tutkielmani matka on kietoutunut, sen elämä herää eloon ja hyppää ulos kuvasta muuttuen muuksi kuin, mitä siihen alun perin sisällytin. Näen, kuulen ja tunnen Minnin, Siirin, Maunon, Liljan, Elsan, Ellan, Kaapon ja Siljan sekä muiden tutkielmaani osallistuneiden lasten kerronnan ja oivallan kysymysten esittämisen ja vastauksien etsimisen lisäksi olevan tärkeää heittäytyä elämän virtaan. Mieleepi eksyy kuitenkin vielä yksi kysymys: millaisena kertomukseni yhteenkuuluvuudesta jatkuu?

## Lähteet

- Alakiuttu, H. (2017). *Demokratia pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging - an analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659. doi:10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bone, J. (2014). Through Belonging: An Early Childhood Perspective from a New Zealand Preschool. Teoksessa B. Wattoo, R. Jeanes, L. Alfrey, T. Brown, A. Cutter-Mackenzie & J. O'Connor (toim.), *The Socioecological Educator* (s. 125–137). Dordrecht: Springer.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1)*. Lontoo: The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The MOSAIC Approach*. Lontoo: National Children's Bureau.
- Einarsdóttir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232. doi: 10.1080/03004430802666999
- Ellis, C. (2007). Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research With Intimate Others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3–29.
- Estola, E., Kontio, M., Kyrönniemi-Kylmänen, T. & Viljamaa, E. (2010). Ethical insights and child child research. Teoksessa E-L. Kronqvist & P. Hyvönen (toim.), *Insights and out-looks: Childhood research in the north* (s. 185–201). Oulu: Oulun yliopisto.
- Giugni, M. (2011). 'Becoming worldly with': an encounter with the Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 11–27.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
- Harlow, H. F., Dodsworth, R. O. & Harlow, M. K. (1965). Total social isolation in monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 54(1), 90–97.

- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 170–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2001a). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (1. painos, s. 116–132). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2001b). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. (2000). Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepoliittikka* 25(4), 47–58.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5–21. doi: 10.1080/09650792.2012.647635
- Joerdens, S. H. (2014). 'Belonging means you can go in': Children's perspectives and experiences of membership of Kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 12–21.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in pre-schools*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.
- Juutinen, J., Puroila, A-M. & Johansson, E. (2018). “There Is No Room for You!” The Politics of Belonging in Children’ Play Situations. Teoksessa E. Johansson, A. Emilson & A-M. Puroila (toim.), *Values Education in Early Childhood Settings* (s. 249–264). Cham: Springer.
- Juutinen, J. & Viljamaa, E. (2016). A Narrative Inquiry about Values in a Finnish Preschool: The Case of Traffic Lights. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 193–207. doi:10.1007/s13158-016-0165-1
- Karjalainen, S. & Puroila, A-M. (2017). Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkotiarjessa. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 23–36.
- Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: considering the role of early childhood education and care settings. *European*

- Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 199–213.  
doi:10.1080/13502931003784420
- Keränen, V., Juutinen, J. & Estola, E. (2017). Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 249–269.
- Kinnunen, S. (2015). Kato papukaija! Spontaanit piirustushetket lapsen ja tutkijan kohtaamisen ja tiedonrakentumisen tilana. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök & A-V. Kärjä (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 35–45). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kinnunen, S., & Puroila, A. M. (2016). ‘If my sister was here’—The narrative in-between space in young children’s photography process. *Childhood*, 23(2), 236–254.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A. & Salmi, S. (2015). Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök & A-V. Kärjä (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 136–144). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lieblich, A. (2014). About Amos: Reading with Our Heart. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions*, 4(1), 114–124.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, Kalifornia: SAGE.
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Sääskilahti, N., Vallius, A. & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and flexibility of “belonging”: Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica*, 59(3), 233–247. doi:10.1177/0001699316633099
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- May, V. (2013). *Connecting Self to Society: Belonging in a Changing World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mee, K. & Wright, S. (2009). Geographies of belonging. Why belonging? Why geography? *Environment and Planning A*, 41(4), 772–779. doi:<http://dx.doi.org/10.1068/a41364>
- Mertala, P. (2018). *Two worlds collide? Mapping the third space of ICT integration in early childhood education*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mortlock, A. (2015). Toddlers' use of peer rituals at mealtime: symbols of togetherness and otherness. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 426–435. doi:10.1080/09669760.2015.1096237
- Mustola, M., M., Kärjä, A-V., Böök, M. L. & Mykkänen, J. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök & A-V. Kärjä (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 11–20). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

- Nagel, C. (2011). Belonging. Teoksessa V. J. Del Casino Jr, M. E. Thomas, P. Cloke & R. Panelli (toim.), *A Companion to Social Geography* (s. 108–124). Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on "belonging". *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191–206.
- Nyyssölä, N. (2015). Kuva puhuttaa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök & A-V. Kärjä (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 25–34). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Oulun yliopisto. Etiikka. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/yliopisto/node/38317> Viitattu 18.5.2020
- Over, H. (2016). The origins of belonging: Social motivation in infants and young children. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 1–8. doi:10.1098/rstb.2015.0072
- Paju, E. (2015). Kuvallisuudet, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök & A-V. Kärjä (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 119–127). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset: etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Peers C. & Fler, M. (2014). The Theory of 'Belonging': Defining concepts used within Belonging, Being and Becoming - the Australian Early Years Learning Framework. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 914–928. doi:10.1080/00131857.2013.781495
- Pennanen, L. (2015). Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök & A-V. Kärjä (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 105–118). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Press, F., Woodrow, C., Logan, H. & Mitchell, L. (2018). Can we belong in a neo-liberal world? Neo-liberalism in early childhood education and care policy in Australia and New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 328–339. doi:10.1177/1463949118781909
- Puroila, A-M., Emilson, A., Palmadottir, H., Piskur, B. & Tofteland, B. (2019, käsikirjoitus). Educators' interpretations of children's belonging across borders: thinking and talking with an image.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*, 1(1), 22–43.

- Puroila, A-M, Estola, E. & Syrjälä, L. (2012a). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 182(2), 191–206. doi: 10.1080/03004430.2010.549942
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012b). Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 345–362.
- Puroila, A-M., Hohti, R. & Karlsson, L. (2016). Hassuja juttuja – lasten huumoria päiväkotijä kouluympäristössä. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkettä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 71–87). Oulu: N-Y-T-NYT.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (4. painos). Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Sadownik, A. (2018). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956–971. doi:10.1080/1350293X.2018.1533711
- Skattebol, J. (2006). Playing boys: the body, identity and belonging in the early years. *Gender and Education*, 18(5), 507–522. doi:http://dx.doi.org/10.1080/09540250600881667
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204–224.
- Stratigos, T. (2015a). Assemblages of desire: Infants, bear caves and belonging in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 42–54. doi:http://dx.doi.org/10.1177/1463949114566757
- Stratigos, T. (2015b). Processes of categorisation and the politics of belonging in early childhood education and care: An infant's experience in multi-age family day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 214–229. doi:http://dx.doi.org/10.1177/1463949115600029
- Stratigos, T., Bradley, B. & Sumsion, J. (2014). Infants, Family Day Care and the Politics of Belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 171–186. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s13158-014-0110-0

- Sumsion, J., Harrison, L., Letsch, K., Bradley, B. S. & Stapleton, M. (2018). 'Belonging' in Australian early childhood education and care curriculum and quality assurance: Opportunities and risks. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 340–355. doi:10.1177/1463949118796239
- Sumsion, J., Harrison, L. J. & Stapleton, M. (2018) Spatial perspectives on babies' ways of belonging in infant early childhood education and care. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 9(1), 109–131.
- Sumsion, J. & Wong, S. (2011). Interrogating 'belonging' in belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28–45. doi:10.2304/ciec.2011.12.1.28
- Tallant, L. (2015). Framing Young Children's Humour and Practitioner Responses to it Using a Bakhtinian Carnavalesque Lens. *International Journal of Early Childhood*, 47(2), 251–266.
- Tillett, V. & Wong, S. (2018). An investigative case study into early childhood educators' understanding about 'belonging'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 37–49. doi:10.1080/1350293X.2018.1412016
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta [https://www.mv.helsinki.fi/home/niskanen/ihmistiet\\_eettiset\\_periaatteet.pdf](https://www.mv.helsinki.fi/home/niskanen/ihmistiet_eettiset_periaatteet.pdf)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2018). Määräykset ja ohjeet 3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J. & Puroila, A. M. (2017). Patjakasan kutsu – yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*, 6(1), 2–21.
- Viljamaa, E., Juutinen J., Estola, E. & Puroila, A-M. (2018). Puhuvaksi puhuvien pariin: Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 251–268). Rovaniemi: Lapland University Press.

- Viljamaa, S. & Syrjälä, M. (2013). *Koira ja kirahvi*. Oulu: N-Y-T NYT.
- Viljamaa E., Syrjälä L., Kinnunen, S. & Syrjälä, M. (2013). Kiveltä kivelle koiran ja kirahvin seurassa – tutkimuksen esittämistä monin tavoin. Teoksessa A-M. Puroila, S-L. Kaunisto & L. Syrjälä (toim.), *Naisen äänellä. Professori Eila Estolan juhla kirja*. (s. 83–100). Oulu: Oulun yliopisto.
- Walton, G. M., Cohen, G. L., Cwir, D. & Spencer, S. J. (2012). Mere Belongings: The Power of Social Connections. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 513–532. doi:10.1037/a0025731
- Wastell, S. J. & Degotardi, S. (2017). ‘I belong here; I been coming a big time’: An exploration of belonging that includes the voice of children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 38–46. doi:10.23965/AJEC.42.4.05
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Lontoo: Sage.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214.
- Yuval-Davis, N. (2004). Borders, boundaries, and the politics of belonging. Teoksessa S. May, T. Modood & J. Squires (toim.), *Ethnicity, nationalism, and minority rights* (s. 214–230). Cambridge, Iso-Britannia: Cambridge University Press.
- Zachrisen, B. (2016). The Contribution of Different Patterns of Teachers’ Interactions to Young Children’s Experiences of Democratic Values During Play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179–192. doi:10.1007/s13158-016-0166-0



# Liite 1

1.9.2018

## YHTEENKUULUVUUDEN RAKENNUSPALIKOITA ETSIMÄSSÄ INFOA PRO GRADU -TUTKIELMAAN OSALLISTUMISESTA

Olen Hanna Alakiuttu, kasvatustieteiden maisteriopiskelija Oulun yliopistossa. Teen tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaa (opinnäytetyö) aiheenani aikuisten ja lasten välisen yhteenkuuluvuuden rakentaminen ja rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkielmani kuuluu osaksi Oulun yliopiston Mukana? Yhteenkuuluvuuden politiikkaa kasvatusyhteisöissä -tutkimushanketta. Opinnäytetyöni ohjaajana toimii Anna-Maija Puroila. Tämä infopaketti koskee päiväkotinne (3-7-vuotiaat lapset, päiväkodin henkilökunta) mahdollista osallistumista tutkielmaani.

Esimerkiksi ihmisten väliset suhteet, arjen käytännöt, ympäristö, tavarat ja erilaiset päätökset kunnassa ja yhteiskunnassa voivat vaikuttaa yhteenkuuluvuuden rakentumiseen. Omassa tutkielmassani olen erityisesti kiinnostunut lasten ja varhaiskasvattajien ajatuksista ja kokemuksista liittyen yhteenkuuluvuuden rakentumiseen ja rakentamiseen lapsien ja aikuisten välisissä arjen kohtaamisissa. Miten aikuisten ja lasten välistä yhteenkuuluvuutta pyritään vahvistamaan päiväkodin arjessa? Mitkä tekijät koetaan lasten ja aikuisten välisiä arjen kohtaamisia rajoittaviksi? Mitkä asiat ovat lapsille tärkeitä päiväkodin jokapäiväisessä elämässä? Tutkielmassa tarkastelun kohteena on yhteenkuuluvuuden ilmiö, ei yksittäinen lapsi tai aikuinen. Tutkielmaan osallistumisen kautta päiväkodin henkilökunnalle ja lasten vanhemmille tarjoutuu mahdollisuus saada arvokasta tietoa lasten ajatuksista liittyen varhaiskasvatuksen arkeen.

Tutkimusaineisto koostuu video- ja/tai ääniteaineistosta, valokuvista ja havainnointimuistiinpanoista. Aineisto kerätään päiväkodilla kesällä ja syksyllä 2018. Aineistonkeruussa korostuu yhdessä tutkiminen, tekeminen ja keskusteleminen. Tutkimukseen osallistuvat voivat siis vaikuttaa tutkielman toteutuksen kulkuun, ja oma roolini on osallistuva. Aineisto kerätään vain Pro gradu -tutkielmaani varten, ja sitä käytetään tutkimustarkoituksiin. Tutkielma julkaistaan Oulun yliopiston julkaisuarkistossa (keväällä 2019), ja näin se tulee olemaan avoimesti kaikkien luettavissa. Tutkimuslupahakemuksista löytyvät tarkemmat tiedot tutkielman eettisistä periaatteista ja kerättävästä aineistosta. Tämän monisteen toisella puolella on kirje, jonka kautta kotona ja päiväkodissa voi lähteä keskustelemaan tutkielmaan osallistumisesta lasten kanssa. Olettehan minuun yhteydessä, jos teillä herää kysymyksiä tutkielmaan osallistumisesta ja aineistonkeruusta!

Hanna Alakiuttu  
[hanna.alakiuttu@gmail.com](mailto:hanna.alakiuttu@gmail.com)  
+35850 323 1413

Anna-Maija Puroila (tutkielman ohjaaja)  
[anna-maija.puroila@oulu.fi](mailto:anna-maija.puroila@oulu.fi)  
029 448 4215

*Hei!*

*Minä olen Hanna. Olen opiskelija Oulun yliopistolta. Yliopisto on aikuisten koulu, missä opetellaan tutkimaan kaikenlaisia asioita ja tapahtumia. Opettajani sanoi minulle, että minun on harjoiteltava tekemään tutkimuksia tullakseni ihan oikeaksi tutkijaksi. Aloin miettiä, mitä ihmettä minä voisin tutkia. Mikä minua kiinnostaa ja ihmetyttää? Keksinkin, että haluan tietää, mitä lapset ajattelevat päiväkodin aikuisista ja heidän kanssaan touhuilemisesta. Milloin aikuiset ovat lasten mielestä kivoja ja milloin tylsiä? Mitä lasten mielestä aikuisten kanssa on kiva päiväkodissa tehdä ja leikkiä? Mutta miten ihmeessä voisin saada tämän selville? Olenhan itse jo aikuinen. Onneksi keksinkin, että lapset voisivat auttaa minua. Niinpä päätin kirjoittaa teille \* päiväkodin lapsille tämän kirjeen ja pyytää teitä mukaan tutkimaan päiväkodin maailmaa kanssani. Voisitteko siis auttaa minua ratkaisemaan tutkimusarvoituksen? Kirjoitan yhteisestä tutkimusseikkailustamme eräänlaisen kirjan muille aikuisille. Näin myös he saavat tietää, millaisista päiväkotipäivistä lapset tykkäävät.*



## Liite 2

### YHTEENKUULUVUUDEN POLITIIKAN RAKENNUSPALIKOITA ETSIMÄSSÄ (2018)

#### Sivistysjohtajan suostumus päiväkodin osallistumisesta tutkielmaan ja lupa kerättävän aineiston käyttämiseen

Tutkimusaineisto koostuu video- tai/ ja ääniteaineistosta, joka kerätään kuvan ympärille rakentuvien ryhmäkeskustelujen kautta. Aineistoon kuuluu lisäksi opiskelijan tutkimuspäiväkirjan havainnointimuistiinpanot sekä lasten ottamat valokuvat ja niistä nauhoitettavat keskustelut. Muista mahdollisista aineistonkeruutavoista sovitaan erikseen tutkielman toteuttamisen aikana päiväkodin kanssa. Aineistoa voidaan kerätä niin päiväkodin henkilökunnalta, lapsilta kuin vanhemmiltakin.

Annan suostumukseni päiväkodin osallistumisesta tutkielmaan ja luvan aineiston käyttämiseen.

☐ Kyllä

☐ Ei

Voisin olla myös itse kiinnostunut tutkielmaan osallistumisesta haastattelun muodossa.

☐ Kyllä

☐ Ei

Allekirjoitus ja päivämäärä: \_\_\_\_\_

Päiväkodin nimi: \_\_\_\_\_

Tutkielmaan osallistuminen on vapaaehtoista. Aineisto kerätään Pro gradu -tutkielmaa varten, sitä käytetään vain tutkimustarkoituksiin ja säilytetään luottamuksellisesti. Aineisto on vain Hanna Alakiutun käytössä pois luettuna lasten ottamat valokuvat ja niihin liittyvät ajatukset, jotka ovat myös työntekijöiden ja vanhempien käytettävissä. Tutkielmaan osallistuvien anonymiteettiä pyritään suojelemaan kaikin tavoin eikä aineistossa esiintyvien henkilöllisyys tai päiväkodin sijainti tule esiin tutkielman tekemisen aikana tai sen jälkeen. Tutkielman tekijä on sitoutunut noudattamaan Oulun yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita, valtakunnallisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimaa eettistä ohjeistoa sekä humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita.

Tutkielman tekijän tulee huomioida seuraavia asioita tutkielman aineiston keräämisessä ja käyttämisessä:

---

---

---

---

## Liite 3

### YHTEENKUULUVUUDEN POLITIIKAN RAKENNUSPALIKOITA ETSIMÄSSÄ (2018)

#### Varhaiskasvatuspäällikön suostumus päiväkodin osallistumisesta tutkielmaan ja lupa kerättävän aineiston käyttämiseen

Tutkimusaineisto koostuu video- tai/ ja ääniteaineistosta, joka kerätään kuvan ympärille rakentuvien ryhmäkeskustelujen kautta. Aineistoon kuuluu lisäksi opiskelijan tutkimuspäiväkirjan havainnointimuistiinpanot sekä lasten ottamat valokuvat ja niistä nauhoitettavat keskustelut. Muista mahdollisista aineistonkeruutavoista sovitaan erikseen tutkielman toteuttamisen aikana päiväkodin kanssa. Aineistoa voidaan kerätä niin päiväkodin henkilökunnalta, lapsilta kuin vanhemmiltakin.

Annan suostumukseni päiväkodin osallistumisesta tutkielmaan ja luvan aineiston käyttämiseen.

☐ Kyllä

☐ Ei

Voisin olla myös itse kiinnostunut tutkielmaan osallistumisesta haastattelun muodossa.

☐ Kyllä

☐ Ei

Allekirjoitus ja päivämäärä: \_\_\_\_\_

Päiväkodin nimi: \_\_\_\_\_

Tutkielmaan osallistuminen on vapaaehtoista. Aineisto kerätään Pro gradu -tutkielmaa varten, sitä käytetään vain tutkimustarkoituksiin ja säilytetään luottamuksellisesti. Aineisto on vain Hanna Alakiutun käytössä pois luettuna lasten ottamat valokuvat ja niihin liittyvät ajatukset, jotka ovat myös työntekijöiden ja vanhempien käytettävissä. Tutkielmaan osallistuvien anonymiteettiä pyritään suojelemaan kaikin tavoin eikä aineistossa esiintyvien henkilöllisyys tai päiväkodin sijainti tule esiin tutkielman tekemisen aikana tai sen jälkeen. Tutkielman tekijä on sitoutunut noudattamaan Oulun yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita, valtakunnallisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimaa eettistä ohjeistoa sekä humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita.

Tutkielman tekijän tulee huomioida seuraavia asioita tutkielman aineiston keräämisessä ja käyttämisessä:

---

---

---

---

## Liite 4

### YHTEENKUULUVUUDEN POLITIIKAN RAKENNUSPALIKOITA ETSIMÄSSÄ (2018)

#### Työntekijän suostumus tutkielmaan osallistumiseen ja lupa aineiston käyttämiseen

Työntekijöiltä kerättävä aineisto koostuu kuvan ympärille rakentuvasta ryhmäkeskustelusta, joka äänitetään nauhurilla. Tämän lisäksi aineistoa kerätään opiskelijan tutkimuspäiväkirjan havainnointimuistiinpanojen avulla. Muista mahdollisista aineistonkeruutavoista sovitaan erikseen tutkielman toteuttamisen aikana.

Annan suostumukseni tutkielmaan osallistumisesta ja luvan aineiston käyttämiseen

- ☐ Kyllä  
☐ Ei

Allekirjoitus ja päivämäärä: \_\_\_\_\_

Tutkielmaan osallistuminen on vapaaehtoista. Aineisto kerätään Pro gradu -tutkielmaa varten ja sitä käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Aineisto on ainoastaan Hanna Alakiutun käytössä, ja sitä säilytetään luottamuksellisesti. Tutkielmaan osallistuvien anonymiteettiä pyritään suojelemaan kaikin tavoin eikä aineistossa esiintyvien henkilöllisyys tai päiväkodin sijainti tule esiin tutkielman tekemisen aikana tai sen jälkeen. Tutkielman tekijä on sitoutunut noudattamaan Oulun yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita, valtakunnallisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimaa eettistä ohjeistoa sekä humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita.

Tutkielman tekijän tulee huomioida seuraavia asioita tutkielman aineiston keräämisessä ja käyttämisessä:

---

---

---

---

## Liite 5

### YHTEENKUULUVUUDEN POLITIIKAN RAKENNUSPALIKOITA ETSIMÄSSÄ (2018)

#### Vanhemman suostumus lapsensa osallistumisesta tutkielmaan ja lupa kerättävän aineiston käyttämiseen

Lapsilta kerättävä aineisto koostuu kuvan ympärille rakentuvasta ryhmäkeskustelusta, joka kuvataan videokameralla ja/tai äänitetään nauhurilla. Tämän lisäksi aineistoa kerätään opiskelijan tutkimuspäiväkirjan havainnointimuistiinpanojen avulla. Aineistona toimivat myös lasten ottamat valokuvat ja niistä käytävät keskustelut, jotka äänitetään nauhurilla.

Annan suostumukseni lapseni osallistumisesta tutkielmaan ja luvan kerättävän aineiston käyttämiseen. Olen lisäksi keskustellut lapseni kanssa alustavasti tutkielmaan osallistumisesta.

☐

Kyllä

☐

Ei

Voisin olla myös itse kiinnostunut tutkielmaan osallistumisesta (haastattelu/ryhmäkeskustelu).

☐

Kyllä

☐

Ei

Vanhemman allekirjoitus ja päivämäärä: \_\_\_\_\_

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Lasten kanssa keskustellaan tutkielman tekemisestä ja siihen osallistumisesta lisää aineistonkeruuvaiheessa. Tutkielmaan osallistuminen on vapaaehtoista, ja näin ollen jokainen lapsi saa päättää osallistumisestaan itse vanhemman suostumuksen jälkeen. Osallistumisen keskeyttäminen on mahdollista kaikissa aineistonkeruuvaiheissa. Aineisto kerätään Pro gradu -tutkielmaa varten, sitä käytetään vain tutkimustarkoituksiin ja säilytetään luottamuksellisesti. Aineisto on vain Hanna Alakiutun käytössä pois luettuna lasten ottamat valokuvat ja niihin liittyvät ajatukset, jotka ovat myös työntekijöiden ja vanhempien käytettävissä. Tutkielmaan osallistuvien anonymiteettiä pyritään suojelemaan kaikin tavoin eikä aineistossa esiintyvien henkilöllisyys tai päiväkodin sijainti tule esiin tutkielman tekemisen aikana tai sen jälkeen. Tutkielman tekijä on sitoutunut noudattamaan Oulun yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita, valtakunnallisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimaa eettistä ohjeistoa sekä humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita.

Tutkielman tekijän tulee huomioida seuraavia asioita tutkielman aineiston keräämisessä ja käyttämisessä:

---

---

---

---

## Liite 6

### SUUNNITELMA JA RUNKO LASTEN RYHMÄKESKUSTELUUN

- Tilan valmistelu: nauhuri, videokamera, kuva, turhat jutut pois, keppinuket valmiiksi pussiin
- Kerro, mitä teemme + kamera ja nauhuri + vapaaehtoisuus (voi sanoa ei, kun ei enää halua jutella)
- Kysy kaikilta: Mitä kuvassa tapahtuu? Mikä on samanlaista/tuntuu tutulta kuin teidän päiväkodissa? Entä erilaista? Kuvitellaan, että tulisitte aamulla tämän kuvan päiväkotiin, niin mihin menisitte/mitä tekisitte? (keppinuket) Kenen kanssa?
- Kysymyksiä kuvasta:
  - o Ketä kuvassa on?
  - o Mitä siinä olevat ihmiset tekee?
  - o Miltä ihmisten ilmeet näyttää?
  - o Miltä kuvan ihmisistä mahtaa tuntua?
  - o Mitä muuta kuvassa on/löytyy kuin ihmisiä?
  - o Ketä pyytäisitte mukaan leikkimään?
  - o Kenen aikuisen kanssa haluaisitte leikkiä?
  - o Kenelle kertoisitte, jos tulisi paha mieli/pyytäisitte apua?
  - o Mistä tykkäätte kuvassa/lempparijuttu? Mistä ette?
  - o Miltä kuvan tilassa voisi kuulostaa/tuoksua/tuntua?
  - o Onko kuvassa joku, joka on yksinäinen/surullinen? Entä onnellinen/tylsistynyt/vihainen?
  - o Missä teidän päiväkodin aikuiset voisivat olla tässä kuvassa?
  - o Mitä sääntöjä kuvan päiväkodissa voisi olla? Mitä ei saa tehdä?
  - o Jos tämä kuva ois teidän päiväkodista, mitä voisi tapahtua/ketä täällä ois/mitä täällä ois?
  - o Missä teidän päiväkodin aikuiset vois olla?
  - o Onko täällä kuvassa vain aikuisten/lasten juttuja?
- Muita kysymyksiä:
  - o Mitä tykkäätte aikuisten kanssa tehdä?
  - o Millaisen aikuisen luokse on mukava mennä?
  - o Milloin aikuiset ei ole kovin kivoja?
  - o Millainen on kiva aikuinen?
  - o Millaisia sääntöjä teidän päiväkodilla on? Tekeekö kuvassa joku jotain kiellettyä?
  - o Millainen päiväkotipäivä on mukava?
  - o Mitä on kiva tehdä yksin/toisten lasten kanssa ilman aikuista?
  - o Ketkä muut aikuiset on tärkeitä kuin päiväkodin?
  - o Milloin aikuisen luokse on hyvä mennä? Milloin ei?
- Kertoisitteko sadun/tarinan kuvasta?
- Lopuksi: Haluaisitteko vielä kertoa jotain?